

TRENDY

TRENDY

TRENDY

TRENDY

TRENDY

V INFORMAČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

TREND

TREND

TREND

TREND

TREND

TREND

TREND

TREND

PAVLA KOVÁŘOVÁ A KOL.

VeRBuM 2012

TRENDY V INFORMAČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Pavla Kovářová a kolektiv

Radim Bačuvčík – VeRBuM, 2012

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Kovářová, Pavla

Trendy v informačním vzdělávání / Pavla Kovářová a kolektiv. –

1. vyd. – Zlín : VeRBuM, 2012. – 154 s.

ISBN 978-80-87500-18-7

37.03:[007+004] * 37.03:024.5 * 316.774:316.776.33/.34 * 316.774:004.738

- informační výchova
- informační gramotnost
- mediální gramotnost
- sociální média
- kolektivní monografie

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Recenzovali: doc. MUDr. Milan Špála, CSc.

PhDr. Daniela Džuganová

PhDr. Ludmila Tichá

Monografii doporučila k publikaci Vědecká redakce nakladatelství VeRBuM

© PhDr. Pavla Kovářová, autoři kapitol, 2012

© Radim Bačuvčík – VeRBuM, 2012

ISBN 978-80-87500-18-7

Publikace byla podpořena z projektu: Národní klastr informačního vzdělávání (NAKLIV) - podpora spolupráce, sdílení a transferu znalostí. Registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.4.00/12.0060



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

OBSAH

Rozšířený obsah	7
Extended Table of Content	11
Úvod	15

I. část – INOVACE V TRADICI

1 Informační vzdělávání v novém hávu: jak budeme učit naše uživatele v příštích letech?	
<i>Hana Landová</i>	<i>21</i>
2 Informační vzdělávání uživatelů ve veřejných knihovnách	
<i>Veronika Peslerová</i>	<i>32</i>
3 Veřejné knihovny 21. století a informační vzdělávání	
<i>Jana Nejezchlebová</i>	<i>38</i>

II. část – NOVÁ TÉMATA

4 Otevřený přístup (Open Access)	
<i>Iva Burešová</i>	<i>51</i>
5 Mediální gramotnost a nová média v kontextu informačního vzdělávání	
<i>Anna Mašková</i>	<i>61</i>
6 Ochrana soukromí na internetu z hlediska informačního vzdělávání	
<i>Pavla Kovářová</i>	<i>71</i>

III. část – PROSTŘEDÍ JAKO VÝZVA

7 Sociální média jako prostor pro vzdělávání	
<i>Olga Biernátová</i>	<i>87</i>
8 Monitoring sociálních sítí	
<i>Adam Zbiejczuk</i>	<i>95</i>
9 Digital Game-Based Learning: Případová studie integrace vzdělávací počítačové hry Evropa 2045 do výuky na středních školách	
<i>Michaela Buchtová, Vít Šisler, Cyril Brom</i>	<i>103</i>
10 Location-Based Service a jejich využití ve výuce	
<i>Josef Šlerka</i>	<i>119</i>

Závěr	127
Summary	129
O autorech	130
Přílohy	133
Literatura	137
Přehled zkratk	148
Seznam obrázků	149
Seznam grafů	150
Rejstřík	151

AUTORSKÝ KOLEKTIV

Hlavní autor

Pavla Kovářová

Autorský tým

Olga Biernátová

Knihovna Univerzity Tomáše Bati ve
Zlíně

e-mail: olga.biernatova@gmail.com

Cyril Brom

Univerzita Karlova v Praze,
Matematicko-Fyzikální fakulta,
Kabinet software a výuky informatiky
e-mail: brom@ksvi.mff.cuni.cz

Michaela Buchtová

Univerzita Karlova v Praze,
Filozofická fakulta, Ústav
informačních studií a knihovnictví
e-mail: michaela.buchtova@ff.cuni.cz

Iva Burešová

Knihovna AV ČR, v.v.i.
e-mail: buresova@knava.cz

Pavla Kovářová

Masarykova univerzita, Filozofická
fakulta, Kabinet informačních studií
a knihovnictví
e-mail: kovarovap@gmail.com

Hana Landová

Univerzita Karlova v Praze,
Filozofická fakulta, Ústav
informačních studií a knihovnictví
e-mail: hana.landova@ff.cuni.cz

Anna Mašková

Národní centrum bezpečnějšího
internetu

e-mail: anmaskova@gmail.com

Jana Nejezchlebová

e-mail: jana.nejezchlebova@mzk.cz

Veronika Peslerová

Krajská knihovna Vysočiny
v Havlíčkově Brodě
e-mail: peslerova@kkvysociny.cz

Vít Šisler

Univerzita Karlova v Praze,
Filozofická fakulta, Ústav
informačních studií a knihovnictví
e-mail: vit.sisler@ff.cuni.cz

Josef Šlerka

Univerzita Karlova v Praze,
Filozofická fakulta, Ústav
informačních studií a knihovnictví
e-mail: josef.slerka@gmail.com

Adam Zbiejczuk

e-mail: adam@zbiejczuk.com

ROZŠÍŘENÝ OBSAH

1 Informační vzdělávání v novém hávu: jak budeme učit naše uživatele v příštích letech? 21

Informační vzdělávání se stalo již tradiční službou poskytovanou knihovnami různého typu. Vzdělávací aktivity patří ke každodenním činnostem knihovníků a uživatelé si k nim nacházejí stále častěji cestu. Příspěvek charakterizuje informační vzdělávání jako jednu ze základních součástí konceptu knihovny jakožto kulturní instituce. Jsou zmíněny nejnovější trendy v oblasti informačního vzdělávání, zejména v prostředí vysokých škol a jejich knihoven. Cesta od plných přednáškových sálů a do značné míry anonymních a pasivně informativních prezentací k individuální práci s jednotlivými uživateli. Rozvoj informačního vzdělávání založený na úzké spolupráci knihovníků a vyučujících. Projekty, jejichž zadání je pečlivě připraveno tandemem knihovník – pedagog tak, aby práce na nich co největší měrou motivovala studenty ke kritické práci s informačními zdroji. Velký důraz kladený na etické aspekty takové práce. To vše jde ruku v ruce s využitím nejnovějších technologií a možná i s překvapivým dopadem na architektonické řešení moderních knihoven. Příspěvek se podrobně věnuje změnám, které by v následujících několika letech měly nastat v oblasti vzdělávacích aktivit českých vysokoškolských knihoven, a také dopadům, které to bude mít na práci současných učících knihovníků, jejich kvalifikaci a postavení v rámci knihovny a vysoké školy. Zmíněna bude i problematika hodnocení kvality vzdělávacích služeb knihoven.

Klíčová slova: informační vzdělávání; informační gramotnost; knihovny; vysokoškolské knihovny; spolupráce pedagog – knihovník

2 Informační vzdělávání uživatelů ve veřejných knihovnách 32

Aktivity knihoven zaměřené na vzdělávání uživatelů lze téměř ve všech veřejných knihovnách pozorovat již od poloviny 20. století. Každá knihovna však tyto akce realizovala po svém, většina bez vzájemné spolupráce, na základě svých zkušeností, schopností a také technických možností, především ale seznamovala s orientací pouze ve své knihovně a ve svém informačním aparátu. Od konce 20. století se veřejné knihovny velmi proměňují, poskytují širší spektrum služeb, jsou mnohem lépe technicky vybavené, pracují s novými typy dokumentů apod., ale vzdělávání uživatelů k práci s informacemi, podpora informační gramotnosti – významná, základní a zcela neoddělitelná součást knihovnické práce – jakoby stále přeshlapovala na místě. Může s touto situací pomoci nedávno vzniklá odborná sekce Sdružení knihoven ČR (SDRUK) pro informační vzdělávání uživatelů ve veřejných knihovnách? To je základní otázka, na kterou nabízí odpověď tato kapitola.

Klíčová slova: informační gramotnost; informační vzdělávání; Sdružení knihoven ČR; Sekce pro informační vzdělávání; veřejné knihovny

3 Veřejné knihovny 21. století a informační vzdělávání 38

Vznik odborné sekce Sdružení knihoven České republiky Informační vzdělávání uživatelů byl motivován potřebou přizpůsobení informačního vzdělávání ve veřejných knihovnách novým trendům v komunikačních technologiích a prudkým rozvojem elektronických informačních zdrojů. Veřejné knihovny mají dlouholetou tradici v práci s dětmi a mládeží na úseku vzdělávání v oblasti práce s informacemi, avšak současné potřeby uživatelů a klasické „knihovnické lekce“ nejsou vždy v souladu. Ukázaly to i výsledky průzkumu stavu informačního vzdělávání ve veřejných knihovnách v ČR v roce 2009, jejíž představení tvoří jádro této kapitoly.

Klíčová slova: informační vzdělávání; informační gramotnost; veřejné knihovny; středoškolači; průzkum informačního vzdělávání

4 Otevřený přístup (Open Access) 51

V úvodní části je představeno téma otevřeného přístupu, definován pojem a stručně představeny základní principy volného publikování a zpřístupňování informačních zdrojů (Open Access) v prostředí internetu. Další z částí je zaměřena na popis výhod a nevýhod publikování s volným přístupem, trendy ve vývoji tohoto hnutí a aspekty otevřeného přístupu. Poslední část je věnována aktivitám Akademie věd České republiky (AV ČR) v oblasti otevřeného přístupu.

Klíčová slova: otevřený přístup; Creative Commons; Akademie věd

5 Mediální gramotnost a nová média v kontextu informačního vzdělávání 61

Nová média a jejich rozšiřování mezi obyvateli klade nové požadavky na rozvoj kompetencí nutných pro život v informační společnosti a pro používání ICT. Gramotnost pro používání nových médií staví do nového světla pojmy charakterizující kompetence, které doposud stály vedle sebe, popřípadě byly souhrnně označovány za gramotnost informační. V novém pojetí mediální gramotnosti, která bere v úvahu i specifické požadavky nových médií, lze mediální gramotnost považovat za zastřešující pojem, který v sobě zahrnuje gramotnost informační, funkční a další sociálně-komunikační kompetence nutné pro život v informační společnosti. Pyramida těchto kompetencí vymezená Philipem Mayringem zahrnuje kompetence od technicko-instrumentálních až po kriticko-reflexivní. V praxi tyto kompetence představují především schopnosti nová média ovládat, bránit se technickým útokům, chránit si osobní údaje, umět v prostředí nových médií komunikovat a reflektovat i negativa nových médií. Nekompetentní zacházení s novými médii se může projevit jako rozšíření kybergroomingu, sextingu nebo například kyberšikany. Prevence těchto jevů tkví především v uvědomělém a kritickém zacházení s novými médii, což ale může rozvíjet pouze výchova – rodina a škola. Bohužel v České republice toto téma není zatím nijak systematicky podporováno, Rámcový vzdělávací program pro školy na tuto

problematiku nepamatuje a případné aktivity na tomto poli tak jsou iniciativami jednotlivých firem nebo univerzitních pracovišť.

Klíčová slova: informační gramotnost; mediální gramotnost; nová média; mediální výchova; informační společnost

6 Ochrana soukromí na internetu z hlediska informačního vzdělávání 71

Informační vzdělávání patří k činnostem knihoven, především vysokoškolských. Ty ovšem musí reagovat na nové technologie a jejich využití ve společnosti a musí přijmout nová témata, mezi která patří i ochrana soukromí na internetu. Tato kapitola si klade za cíl podporu názoru, že ochrana soukromí by měla být do vzdělávacích lekcí zahrnuta, a nabízí možnosti jeho pojetí. Toho se snaží dosáhnout vysvětlením, co vlastně soukromí na internetu znamená, ale také proč by toto téma měli řešit uživatelé i knihovny. Odpovědi na tyto otázky dokládají nejen odkazy na legislativu a strategické dokumenty knihoven a organizací zaměřených na informační vzdělávání, ale také výsledky průzkumů v této oblasti. Na závěr jsou nastíněny různé možnosti, jak se může soukromí na internetu promítnout do běžného chodu knihovny a jakými způsoby lze zahrnout toto téma do lekcí informačního vzdělávání.

Klíčová slova: informační bezpečí; informační gramotnost; informační vzdělávání; informační zabezpečení; soukromí; vysokoškolské knihovny

7 Sociální média jako prostor pro vzdělávání 87

Príspevek predstavuje rôzne druhy sociálnych médií a jejich specifika se zaměřením na sdílení znalostí a informační výchovu. Sociální média nabízí mnohé možnosti v oblasti sdílení informací a dat. Lze je využít v rámci interní komunikace organizace, pro síťování odborníků z určité oblasti, pro výuku informační výchovy apod. Jedná se o prostředí pro vzájemnou komunikaci a budování vztahů, proto je nelze striktně chápat a používat pouze jako systémy na distribuci novinek či výukových materiálů. Pokud je v tomto prostředí realizována například výuka, je třeba ji vnímat a plánovat odlišně, než například při použití learning management systému (LMS). Sociální média jsou častou využívána také k nepřímému vzdělávání – například neexistuje specifická facebooková stránka pro informační vzdělávání, ale částečně je informační vzdělávání realizováno přes oficiální facebookovou stránku organizace, která sleduje několik různých cílů. V takovém případě je nutné pečlivě promýšlet strategii, volit vhodnou formu a dbát na atraktivitu a vhodné grafické zpracování konkrétní informace. Mnohem častěji se v těchto případech setkáváme s vizualizací dat. Využití sociálních médií pro distribuci jakýchkoliv informací má tu výhodu, že maximálně podporují sdílení. I přesto se však nelze spolehnout na podporu a nabídku konkrétních nástrojů. Do této oblasti by vždy měl být zapojen účinný marketing.

Klíčová slova: sociální síťování; sociální média; informační vzdělávání; e-learning; sdílení; online nástroje

8 Monitoring sociálních sítí 95

Monitoring sociálních sítí je dynamicky se rozvíjející oblastí, což je logickým důsledkem vývoje na poli sociálních médií obecně. Chceme-li se zapojit do konverzace, potřebujeme mít nástroje a postupy pro naslouchání, které by mělo být prvním krokem v komunikaci v novém prostředí. Ve svém příspěvku vysvětluji důležitost tohoto tématu pro pracovníky knihoven, ať již akademických nebo veřejných, ukážuji různé způsoby využití a představuji současnou situaci na trhu (bezplatné i komerční nástroje). Cílem je také povzbudit informační profesionály, aby sociální sítě a jejich monitoring přijali jako zajímavou příležitost, nikoliv nepříjemnou povinnost.

Klíčová slova: monitoring; sociální média; Facebook; Twitter; sociální sítě

9 Digital Game-Based Learning: Případová studie integrace vzdělávací počítačové hry Evropa 2045 do výuky na středních školách 103

Výuka na českých středních školách je v posledních letech stále častěji doplňována aktivitami využívajícími počítačové programy, od e-learningu, přes edutainment, až po takzvané serious games („vážné hry“), které kombinují v různé míře prvky vzdělávání, hry a simulace. V této kapitole se zaměřujeme na problematiku vzdělávání pomocí počítačových her a simulací a analyzujeme jeho možnosti a limity na příkladu případové studie integrace vzdělávací počítačové hry Evropa 2045 do výuky na středních školách. Kapitola zahrnuje jak poznatky z pilotního šetření o všeobecném přijetí a úspěšnosti implementace simulace Evropa 2045 do výuky, tak předběžné výsledky kontrolovaného experimentu porovnávajícího vzdělávací efekt simulace Evropa 2045 s klasickými vzdělávacími metodami, zejména frontální výukou.

Klíčová slova: výukové počítačové hry; výukové simulace; Evropa 2045; Game-Based Learning

10 Location-Based Service a jejich využití ve výuce 119

Studie přináší zprávu o stavu využívání Location-Based Services pro výuku na všech typech škol. Kromě využívání služeb typu Foursquare se věnuje i možnostem takzvané rozšířené reality, která opouští prostředí akademického výzkumu a díky mobilním telefonům se stává součástí běžného života. Tato technologická změna pak otevírá zcela nové možnosti zapojení studentů do výuky. Na základě technologického přehledu pak text nastiňuje možný vývoj Location-Based služeb, které začnou využívat principy open-source hardware a technologii NFC.

Klíčová slova: Location-Based Service; aneroid; NFC; open-source hardware; Augmented Reality

EXTENDED TABLE OF CONTENT

1 Information Education in a New Attire: How Will We Be Teaching Our Users in the Years Coming? 21

Information education has become one of the traditional library services, provided by libraries of various types. Educational activities are part of everyday duties for many librarians and patrons are more often getting involved in the workshops, courses and other educational events taking place in their library. The chapter defines information education as one of the crucial parts of the concept of library as the cultural institution. New trends in the user education, especially in the academic libraries, are mentioned. Moving from the large classrooms to the one-on-one tutoring of the individual students seems to be one of them. One of the successful and time-proven ways of improving the information literacy across the campus is through the close co-operation between faculty members and librarians. This co-operation may result in the assignments and projects that highly motivate students to work with various information resources critically. Also, the ethical aspects of using information are emphasized. The information education in the libraries can be also seen, maybe surprisingly, from the perspective of technology and architecture. The user education in the Czech academic libraries needs to undergo some changes in following years. This chapter brings several suggestions in this area, as well as the impact these changes might have on the position of the library within the community. The issue of educational services evaluation will be also mentioned.

Keywords: information education; user education; information literacy; libraries; academic libraries; faculty – librarian cooperation; user-centered approach; learning commons

2 Information Education of Users in Public Libraries 32

The activities focused on user information education have been observed since half of 20th century almost in all public libraries. However, each library realized these actions on their own, based on their experience, abilities and technical equipment, mostly without mutual cooperation with other libraries and introduced just their own back matter. Since the end of the 20th century public libraries have been changing, they provide wide range of services, work with new types of documents, their technical equipment is much bigger, but the approach to users – support of information literacy and training users how to work with information – is still the same, though it is important, basic and really inseparable from library work. Is a special section Sdružení knihoven ČR (SDRUK), which has been recently founded, able to do anything for user information education?

Keywords: information literacy; information education; Sdružení knihoven ČR; Section for Information Education; public libraries

3 Public Libraries of 21st Century and Information Education 38

The origination of new division of SDRUK (the Association of Libraries) named Information Education of Library Users has been motivated by the necessity of adapting information education in public libraries to new trends in communication technologies and vast development of electronic information sources. But contemporary needs of library users are a bit different from the way the former „library lessons” were drawn up. This reveals also in results of research in the Czech information education within public libraries for the year 2009, which are the heart of this chapter.

Keywords: information education; information literacy; public libraries; high school students; research of the information education

4 Open Access 51

First part is dedicated to introduction to Open Access, the term definition. After it are briefly introduced the basic principles of Open Access publishing and availability of information resources on the Internet. Another part is focused on describing the advantages and disadvantages of Open Access publishing, trends in this movement and aspects of Open Access. The last part is devoted to the activities of the Academy of Sciences of the Czech Republic in the Open Access issue.

Keywords: Open Access; Creative Commons; Academy of Science

5 Media Literacy and New Media in the Context of Information Education 61

New media and their distribution among the population is placing new demands on developing skills necessary for life in the information society and for the use of ICT. Literacy for use of new media puts new light on the concepts characterizing the competencies which stood side by side, or were collectively known as information literacy so far. In the new concept of media literacy, which takes into account the specific requirements of the new media, media literacy can be considered as an umbrella term that incorporates information literacy, functional literacy, and other social-communication skills necessary for life in the information society. The pyramid of competencies defined by Philipp Mayring includes competencies from the technical-instrumental to the critically-reflexive one. In practice, these competencies are primarily abilities to control new media skills, to resist technical attacks, to protect personal data, to be able to communicate in a new environment and also to reflect the negative aspects of new media. Incompetent handling with new media can be shown through growing cases of cybergrooming, sexting or cyberbullying. Prevention of this phenomenon lies mainly in the conscious and critical treatment of new media, but it can only develop education – family and school. Unfortunately, in the Czech Republic, this issue is not yet systematically supported, the Framework Educational Programme for schools does

not reflect this issue and activities in this field are individual initiatives of companies or universities.

Keywords: information literacy; media literacy; new media; media education; information society

6 Protection of the Privacy on the Internet in Terms of Information Education 71

Information education is already connected to the activities of libraries, mainly at universities. They, however, have to take into account new technologies and their use in society and they have to adopt new topics, which include a protection of privacy on the Internet. This chapter aims to support that privacy should be included in learning lessons and it offers some tips of its rendition. It seeks to achieve it by an approximation of what actually the privacy on the Internet involves, but also why this issue should be solved by both users and libraries. The answers to these questions support not only by references to legislation and strategic documents of libraries and information organizations focused on education, but also by examples of research in this area. In conclusion, the chapter outlines the different approaches, how can be the protection of privacy on the Internet part of everyday working of library and which ways can include the topic in information literacy lessons.

Keywords: information education; information literacy; information safety; information security; privacy; academic libraries

7 Social Media as Education Environment 87

This chapter introduces different kind of social media and their particulars with focus on knowledge sharing and information education. Social media offer many possibilities in the area of sharing information and data. They can be used for internal communications of an organization, for networking experts from a certain area, for information education etc. It's an environment for communication and relationship building, therefore they shouldn't be strictly considered to be only systems for distribution of news or educational materials. For example, if teaching is done in this environment, it should be perceived and planned differently from teaching using an Learning Management System (LMS). Social media is often used for indirect education, too – e.g. there is no particular page for information education (IE), but IE is partly done via the official Facebook page (FB page) of an organization which follows several different goals. In that case it's necessary to think the strategy through carefully, choose a suitable form and pay attention to its attractiveness and suitable graphic design of particular information. Much more often in these cases data visualization is used. Using social media for distributing any information has the advantage that sharing is supported to the maximum extent. Despite that, support and offer of particular tools shouldn't be relied on. An effective marketing strategy should always be employed in this area.

Keywords: social networking; social media; information education; e-learning; sparing; online tools

8 Social Media Monitoring 95

Social media monitoring is a very dynamic area of research, which is a logical consequence of rapid growth of social media in general. If we want to take part in a conversation, we need tools and strategies for listening, which shall be the first step in communication in this new field. In my submission I explain the importance of this topic for librarians, working both in academical and municipal libraries, show different ways of using the tools and also describe the current situation in the market (free and commercial tools). I also want to inspire the public to look at social media and monitoring as of an interesting opportunity, not an unpleasant necessity.

Keywords: monitoring; social media; Facebook; Twitter; social networks

9 Digital Game-Based Learning: Case Study of Integration of Educational Simulation Europe 2045 into Formal Schooling 103

Classic schooling methods are in recent years often supplemented with activities using computer programs. Even the traditional formal education may benefit from the opportunities offered by these techniques and methods. These approaches generally define a wide range of activities, from e-learning through edutainment to the serious games, combining elements of the training, games and simulations. In this chapter we focus on Digital Game-Based Learning, its possibilities, limits, and the latest scientific research findings. The case study on implementing the educational simulation Europe 2045 provides findings from a pilot survey on the general acceptance and success of the implementing of educational simulation at Czech secondary schools. The case study also brings the preliminary results from a controlled experiment comparing the learning effect of the educational simulation Europe 2045 with classic school lectures.

Keywords: educational computer games; educational simulations; Europe 2045; Game-Based Learning

10 Location-Based Service and Their Application in Education 119

The study describes how Location-Based Services are presently used in education at all types of schools. Apart from the use of services such as Foursquare it also deals with the options offered by so-called augmented reality, which transcend the area of academic research and becomes a part of everyday life with the help of mobile devices. This advancement in technology thus opens brand new ways of students' involvement in their education. On the basis of technological overview the study further argues the possible developments of Location-Based Services, which involves the principles of open-source hardware and NFC technology.

Keywords: Location-Based Service; aneroid; NFC; open-source hardware; Augmented Reality

ÚVOD

Dnešní společnost je stále více závislá na ICT, které se již staly nezbytnou pomůckou při mnoha lidských činnostech. Ať už tuto společnost nazveme jako informační nebo k ní směřující, je nepochybné, že význam informací je klíčový. Ovšem k tomu, aby informace k něčemu přispívaly, nestačí, aby jen existovaly. Jejich rostoucí množství může vést až k informačnímu přetížení, které má naopak negativní vliv na využití. Zásadní proto není množství informací, ale schopnost s nimi efektivně pracovat. S tím jsou spojeny další kompetence, které jsou podmínkou pro kvalitní, efektivní a etické využití informací. Sem patří bezpochyby vyhledávání informací v důvěryhodných a kvalitních zdrojích či další šíření informací a znalostí. A právě zde vyvstává informační vzdělávání jako jedna z nových rolí knihoven a informačních pracovníků. Vlastně ani není nová, jedná se spíše o tradiční činnost v nových souvislostech daných novou situací a potřebami společnosti.

Že se jedná o téma nanejvýš aktuální, dokládá množství výzkumů, které se v této oblasti objevují. Ty ukazují nové potřeby společnosti a uživatelů, které informační instituce musí reflektovat, aby si udržely význam a potřebnost. Současně ale musí navázat na tradiční aktivity, které jsou podstatné pro udržení autority a důvěryhodnosti instituce. To vše má vliv na rostoucí požadavky na informačního pracovníka, jehož činnosti se stále více přesouvají z práce s fondy na práci s uživateli. Ta má podobu především vzdělávacích aktivit v různých formách, jejichž jádrem jsou témata spojená s informační gramotností.

Tradiční role se tedy v tomto směru poměrně rychle mění a informační pracovníci jsou otevření novým tématům i možnostem vzdělávání. Kniha *Trendy v informačním vzdělávání* si klade za cíl ukázat aktuální podobu a možnosti informačního vzdělávání, ale především poukázat na jeho možné směry vývoje a zkvalitnění v nejbližší budoucnosti. Kapitoly přitom staví na uznaných výzkumech nebo představují nová šetření provedená jejich autory.

V současnosti se na poli informačního vzdělávání objevují změny v různých aspektech, přičemž tato publikace se snaží nabídnout jejich širokou škálu:

- změny ve vymezení samotného pojmu informační gramotnost, s čímž souvisí rostoucí zapojení jiných než akademických knihoven;
- návaznost na nové typy gramotností, především mediální gramotnost;
- nová témata spadající pod hlavičku informační gramotnosti jako důsledek změn ve společnosti a vývoje ICT;
- nové technologie a prostředí využitelné pro výuku, především umožňující vzdálený přístup ke vzdělávání a zvyšující interaktivitu a přitažlivost pro vzdělávané;
- růst významu informační gramotnosti pro uplatnitelnost jedince v informační společnosti, především s ohledem na zaměstnatelnost.

Pro přehlednost jsou jednotlivé kapitoly v knize rozděleny do tří celků, které společně tvoří komplexní pohled na aktuální trendy v informačním vzdělávání. První část je nejobecnější a popisuje aktuální stav především v České republice

a snahy o jeho rozvoj a zlepšení. Navazuje výběr tří nových témat, která jsou stále více diskutována v souvislosti s informačním vzděláváním. Poslední část představuje možnosti využití nových a atraktivních technologií ve vzdělávání, které sice nejsou léty ověřené, ale mohou oslovit nové uživatele, především z mladší generace, protože souzní s prostředím ve kterém vyrůstají mnohem více než tradiční formy výuky.

První část knihy poskytuje odborný základ informačního vzdělávání tím, že je nejvíce svázaná s jeho tradičními tématy. Ta jsou ale podána v současných podmínkách, které si mnohdy vynucují nové přístupy.

Obsah první kapitoly Informační vzdělávání v novém hávu: jak budeme učit naše uživatele v příštích letech? představuje obecný úvod do tématu informačního vzdělávání a trendy v zahraničí, především v angloamerickém prostředí. Obsah je cílen primárně na akademické prostředí, protože informační vzdělávání zde je snazší díky homogenní cílové skupině uživatelů. Také má v České republice delší tradici než informační vzdělávání ve veřejných knihovnách, které je stále v počátečních fázích.

Informační vzdělávání pro veřejnost zajišťují veřejné knihovny. Je to novější oblast zájmu, proto aktivit je díky počátečnímu nadšení v současnosti mnoho. Díky tomu toto téma rozvíjí další kapitoly v první části. Ty na sebe navazují, ale každá na téma nahlíží z jiného pohledu, přitom staví na dotazníkovém průzkumu, jehož cílem bylo zmapovat aktuální podobu informačního vzdělávání nabízeného veřejnými knihovnami.

Zahájení činnosti sekce IVU SDRUK bylo iniciováno v roce 2009. Kapitola Informační vzdělávání uživatelů ve veřejných knihovnách se věnuje jejím prvním aktivitám od zahájení činnosti a popisuje důvody potřeby informačního vzdělávání pro veřejnost.

Protože téma informačního vzdělávání veřejnosti je široké a institucí, které se mu věnují, je mnoho, je potřebné provádět šetření, která by situaci zmapovaly. Jen se znalostí reálného stavu lze vytvořit a zavést opatření, která situacilepší. Výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem toto bylo, představuje druhá kapitola Veřejné knihovny 21. století a informační vzdělávání. Je pravděpodobné, že rychle zastará, protože se situace bude měnit. Aktuálně je ale její obsah podstatný pro plánování dalšího rozvoje informačního vzdělávání veřejnosti.

Druhá část knihy přibližuje tři témata, jejichž zařazení do informačního vzdělávání je v současnosti často diskutováno. Jsou řazena od nejvíce rozšířených po nejméně známá.

Kapitola Otevřený přístup (Open Access) prezentuje nový způsob publikování, který by mohl představovat efektivní sdílení nových poznatků v akademickém prostředí. Ukazuje možné způsoby jeho aplikace v praxi a výhody jeho využití. Tato kapitola je zaměřena spíše na samotné téma než na možnosti jeho přenosu do vzdělávacích aktivit.

Informační gramotnost, tedy cíl informačního vzdělávání, je někdy označována jako přežitý termín, který by měl být nahrazen pojmem mediální gramotnost. Kapitola Mediální gramotnost a nová média v kontextu informačního vzdělávání vymezuje tento pojem i odlišnosti v tematickém zaměření proti informační gramotnosti. Pro využitelnost v praxi je téma představeno z pohledu možných hrozeb při nekompetentním užívání médií.

Téma hrozeb při nevhodném užívání informací a ICT rozvíjí kapitola Ochrana soukromí na internetu z hlediska informačního vzdělávání, což je z uživatelského hlediska v současnosti nejpalčivější problém. Současně je toto téma dobře ukotveno v teoriích informačního vzdělávání, proto může představovat most pro zahrnutí celé informační bezpečnosti do tradičních témat informačního vzdělávání.

Třetí část knihy se zaměřuje na nové způsoby a technologie, které lze v informačním vzdělávání využít.

Sociální sítě se po rozpačitých začátcích zakořenily ve společnosti a užití služeb s prvky sociálních sítí je v současnosti tak populární, že to ovlivňuje i inovace již zavedených služeb pro udržení uživatelů. První z kapitol k tomuto tématu, Sociální média jako prostor pro vzdělávání, je obecným úvodem a poukázáním na možnosti a způsoby zapojení sociálních sítí do vzdělávacích aktivit a na pozitiva, která může toto zapojení přinést.

Navazující kapitola Monitoring sociálních sítí se zdá být tematicky vzdálenou trendům v informačním vzdělávání, ale není tomu tak. Základem úspěšného vzdělávání je totiž znalost cílové skupiny výuky. Monitoring sociálních sítí může využít k jejímu získání. Současně se ale může uplatnit i jako kanál pro zpětnou vazbu, protože uživatelé si často předávají názory a zkušenosti se svými přáteli, a to v dnešní době často právě s využitím sociálních sítí. Kapitola se proto věnuje monitoringu obecně, ale i nástrojům, které lze využít.

„Škola hrou“, moderně nazývána Game-Based Learning, je starý koncept, ale s využitím nových médií získává nové možnosti a atraktivitu pro uživatele. Kapitola Digital Game-Based Learning: Případová studie integrace vzdělávací počítačové hry Evropa 2045 do výuky na středních školách přináší zjištění výzkumu vzdělávání pomocí počítačových her, respektive jedné z nich, Evropa 2045. Podrobně jsou popsány kvantitativní výsledky dotazníkového šetření, které tvořilo jednu ze složek pilotního výzkumu. Navazují předběžné výsledky právě probíhajícího experimentu zahrnujícího kvalitativní i kvantitativní metody, jehož cílem je porovnat edukativní výsledky frontální výuky a vzdělávání s využitím elektronické hry.

Téma poslední kapitoly nazvané Location-Based Service a jejich využití ve výuce je přijímáno informačními profesionály s rozpaky, protože se jedná nejen o technologickou novinku, která potřebuje více než běžné znalosti ICT a technická zařízení. Díky spojení prvků sociálních sítí, her a soutěže, které jsou oblíbené především u mladší generace, má velký potenciál, a proto není vhodné tento typ služby opomíjet. Naopak může pomoci získat zájem takzvané generace Y, jejíž členové mohou knihovny považovat za přežitek, protože všechno potřebné nachází

na internetu. Aby byla informačním pracovníkům co nejvíce ulehčena aplikace tématu v praxi, kapitola se věnuje konkrétním službám, které jsou dnes využívány.

Tato publikace si klade za cíl podpořit informační vzdělávání v České republice, které by respektovalo aktuální trendy i ověřené přínosné přístupy. Na jejím vzniku nemají podíl jen autoři výše popsanych kapitol, poděkování patří i recenzentům PhDr. Daniele Džuganové, Doc. MUDr. Milanu Špálovi, CSc. a PhDr. Ludmile Tiché, jejichž cenné připomínky měly významný vliv na poslední fáze úprav obsahu knihy. Publikace byla zpracována v rámci realizace projektu OP VK: Národní klastr informačního vzdělávání (NAKLIV) – podpora spolupráce, sdílení a transferu znalostí, registrační číslo CZ.1.07/2.4.00/12.0060.

Příjemné čtení a mnoho nápadů na nové přístupy v informačním vzdělávání čtenářům za autorský kolektiv přeje

Pavla Kovářová

I. část

INOVACE V TRADICI

1 INFORMAČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V NOVÉM HÁVU: JAK BUDEME UČIT NAŠE UŽIVATELE V PŘÍŠTÍCH LETECH?

Hana Landová

Žijeme v době rychlých změn, informací, intenzivního výzkumu, znalostí, poznávání a učení, konkurence a souvislostí. Současná společnost kladé velké nároky na schopnost orientovat se ve stále rychleji rostoucím množství informací, tyto informace hodnotit a využívat je při řešení úkolů, využívat je eticky a v souladu s platnými právními normami. Takto měnící se nároky by měly podnítit i odpovídající změny v tak významné struktuře, jakou je vzdělávací soustava každého státu. Právě vzdělávání zajišťuje přípravu člověka na aktivní a smysluplný život v dané společnosti.

Knihovny i další informační instituce jsou nedílnou součástí vzdělávací soustavy každého státu, byť některé z nich ne zcela přímo – například veřejné knihovny, či různé specializované informační instituce – nespádají do resortu školství. Jejich podíl na vzdělávání naší společnosti, šíření kulturního povědomí a vzdělanosti je však nezpochybnitelný. Jsou tedy i pracovníci informačních institucí do jisté míry pedagogy, učiteli? Pokud bychom se rozhodli jednu z jejich rolí vymezit jako vzdělávací, jaké kvalifikační požadavky by měli knihovníci v této roli splňovat?

V souvislosti s knihovnami se i v českém prostředí, a to nejen v posledních letech, objevují pojmy jako informační výchova či informační vzdělávání a vedou se četné debaty, do jaké míry a jakou formou by se knihovny měly vzdělávací činnosti věnovat. Tyto debaty probíhají stále v naprosté většině pouze uvnitř knihovnické komunity. Vzácně se objevují snahy vyvolat mezioborovou diskusi, ale právě ta je v tomto případě nezbytná. Pokud se jedná o tak významnou oblast života společnosti jakou výchova a vzdělávání bezpochyby jsou, není možné, aby její problémy řešil jeden obor, anebo více oborů, ale každý odděleně. Je třeba spolupráce, vzájemné vysvětlení a pochopení základních pojmů a témat, uvědomění si přesahů a prolínání jednotlivých oborů.

Bylo by možné vybrat a podrobněji charakterizovat několik oblastí, kde knihovník či informační pracovník působí i jako významný činitel ve vzdělávání svých klientů, ať už jsou jimi žáci základní školy či vědečtí pracovníci. Že toto neplatí jen ve sféře akademické, dokazují některé práce věnované vzdělávacím aspektům informačního průmyslu (např. Landová, 2009). Relevantním tématem pro diskusi by jistě byla i otázka, zda současné studijní programy v oblasti informačních studií a knihovnictví v České republice připravují své absolventy na roli v oblasti vzdělávání, případně jaké změny by bylo třeba v této oblasti učinit.

Petra Štogrová Jedličková ve své disertační práci navrhuje definovat následující základní paradigma informační vědy: dostupnost, pravidla a bezpečí (Jedličková, 2007). Vycházím z jejího návrhu a dovoluji si tvrdit, že tento příspěvek, stejně jako další práce věnované problematice vzdělávací úlohy knihoven, má za cíl přispět

zejména k řešení otázek dostupnosti informací a bezpečí při práci s nimi, a to ve smyslu schopnosti informačních institucí komunikovat svůj obsah – sbírky, zdroje, služby, znalosti – směrem ke klientům. Schopnosti vytvořit bezpečné prostředí příznivé pro proces učení, kladení otázek a hledání odpovědí. Prostředí příznivé pro dialogy, pomoc, odhalování minulosti, pohledy do budoucnosti. Prostředí pro všechny.

Jak se to daří našim, zejména vysokoškolským knihovnám a jakým směrem by se vzdělávací aktivity měly v budoucnu ubírat – to bude předmětem následujícího textu.

1.1 Informační vzdělávání v kontextu vysoké školy

Mezi odbornou knihovnickou veřejností často probíhají diskuse týkající se postavení knihovny v rámci univerzity. V českém prostředí se zdá být stále příliš velký rozdíl mezi tím, jakou pozici vysokoškolské knihovny v kampusu mají, jak na ně nahlíží akademická obec a vedení vysoké školy a mezi tím, jakou pozici by mít mohly. Velmi kontrastující je zejména srovnání s postavením vysokoškolských knihoven například ve Spojených státech amerických či Kanadě. Analýza příčin by byla velmi rozsáhlá, vyžadovala by důkladný průzkum a tematicky jde za hranice tohoto příspěvku. Jistě by ale bylo relevantní podívat se na tento problém s ohledem na informační vzdělávání. Mohly by právě vzdělávací aktivity knihovny ovlivnit, respektive vylepšit její postavení v rámci vysoké školy?

Jsem přesvědčena, že většina oblastí klíčových pro vysokou školu má současně souvislost s informačním vzděláváním a tudíž nabízejí vynikající příležitost pro to, aby knihovna našla společné téma a společný zájem s vedením vysoké školy, pedagogy, studenty a dalšími představiteli akademické obce. Následuje přehled klíčových oblastí a jejich zasazení do kontextu informačního vzdělávání:

- a) *Získávání nových studentů:* Byť souvislost mezi informačním vzděláváním a získáváním nových zájemců o studium nemusí být na první pohled zcela zřejmá, ze zahraniční literatury vyplývá (Cosgrove, 2001), že knihovna může být v této oblasti velmi aktivní. Osvědčil se například podíl na dnech otevřených dveří pro zájemce o studium, kde může knihovna prezentovat své prostory, atraktivní technologie, služby – zejména ty, které jsou zaměřené na podporu studentů při studiu. Zároveň se jako velmi efektivní jeví spolupráce se středními školami v blízkém regionu, jakožto zdrojem potenciálních studentů¹. Tato spolupráce může probíhat i na úrovni knihoven, při přípravě společných výukových akcí, exkurzí apod.
- b) *Studium a jeho podpora:* Na rozdíl od předchozího bodu, propojení informačního vzdělávání a podpory studia je zcela zřejmé a nezpochybnitelné. Většina vzdělávacích služeb poskytovaných vysokoškolskými knihovnami je zaměřena na studenty – exkurzemi počínaje a kreditovanými kurzy konče.

¹ Toto tvrzení platí zejména pro menší regionální univerzity.

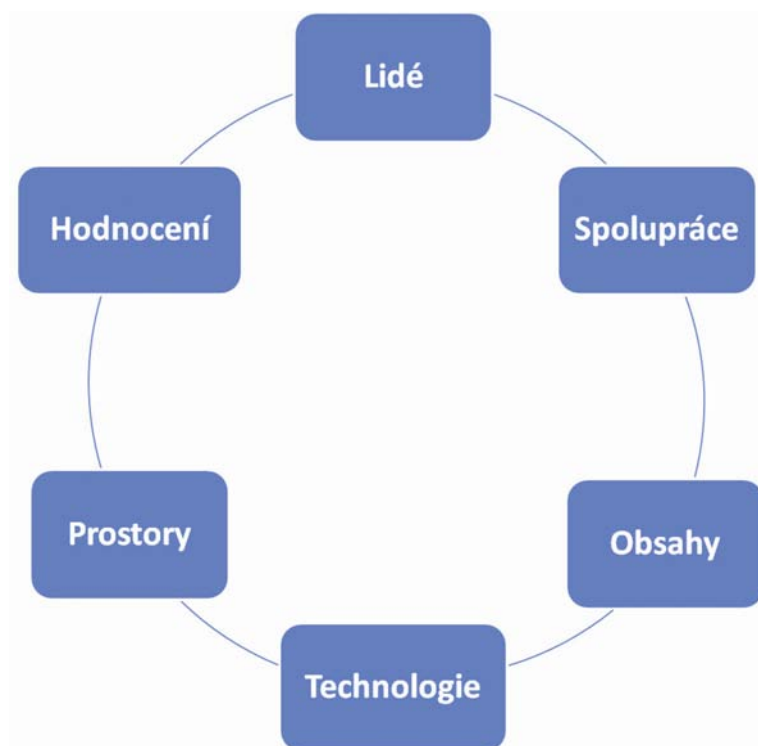
- c) *Výuka a její podpora*: Spolupráce s pedagogy a pomoc při informačním zajištění výuky není tak běžná, jako spolupráce se studenty. Přitom se jedná o aktivity s dvojitým dopadem – kvalitní spolupráce knihovníka a pedagoga na informačním zajištění kurzu, přípravě zadání projektů aj. má vliv jak na rozvoj informačních kompetencí samotného pedagoga, tak studentů, kteří se v budoucnu stanou posluchači takto kvalitně připraveného kurzu.
- d) *Výzkum, vývoj a jeho podpora*: S rostoucím významem vědy a výzkumu na vysokých školách² by měl růst i podíl knihoven na vědecké a výzkumné činnosti dané vysoké školy. Vysokoškolské knihovny v České republice ještě zdaleka nevyužívají prostor, který se jim v této oblasti naskýtá – důkladná práce s doktorandy, služby v oblasti podpory publikační činnosti apod.
- e) *Budování akademické komunity*: Zejména v případě vysokých škol, které mají svůj vlastní kampus a centrální knihovnu, se nabízí příležitost k tomu, aby se knihovna stala centrem akademické komunity. Poskytne-li prostory a nástroje podporující setkávání, diskuse, společnou práci na projektech, ale i provozování aktivit neakademického rázu, má šanci proměnit se v očí členů akademické obce ve významnou součást univerzitního života.
- f) *Rozvoj technologií*: Vysokoškolská knihovna by měla být schopna využít příležitosti k tomu stát se centrem rozvoje a podpory využití nových technologií – a to jak v oblasti práce s informacemi, tak v oblasti vzdělávání.
- g) *Zkvalitnění výstupů vzdělávacího procesu*: Tlak na vysokou kvalitu výstupů vysokoškolského vzdělávání, zejména různých stupňů kvalifikačních prací, opět dává knihovnám skvělou příležitost k rozvoji aktivit informačního vzdělávání a zároveň k navázání spolupráce s dalšími součástmi vysoké školy a zejména s pedagogy.

Z výše uvedeného vyplývá, že je to mimo jiné právě přesah knihovních služeb do oblasti vzdělávání, jenž vytváří klíčový prostor pro spolupráci knihovny a knihovníků s ostatními součástmi akademické komunity a členy akademické obce. Spolupráce, pravidelný kontakt, řešení společných úkolů a společné úspěchy jsou cestou ke zviditelnění knihovny v rámci celé vysoké školy a zlepšení jejího stávajícího postavení.

1.2 Systém informačního vzdělávání: prvky, vazby, trendy

Kvalitní program (systém) informačního vzdělávání musí být propracovaný, komplexní a vazby mezi jeho jednotlivými prvky by měly být vyvážené, zasazené do kontextu a jasně definované. Je důležité si uvědomit, jak se součásti celého systému vzájemně ovlivňují.

² Růst významu vědy a výzkumu na vysokých školách souvisí především se změnami v systému financování vysokých škol, kdy se více klade důraz na publikační a aplikované výstupy vědecké a výzkumné činnosti pracovníků vysokých škol.



Obrázek 1-1 Schéma prvků systému informačního vzdělávání (vlastní zpracování)

Jednoduché schéma na Obrázku 1-1 ukazuje jednotlivé prvky komplexního systému informačního vzdělávání. Nezáleží na tom, zda jde o informační vzdělávání v prostředí vysoké školy, školy základní či třeba ve veřejné knihovně. Schéma lze aplikovat i na aktivity v oblasti informačního vzdělávání, které jsou menšího rozsahu – například na jeden kurz či vybranou informačně vzdělávací akci. I v takovém případě je důležité neopomenout žádný z prvků a využít jejich vzájemné komplementarity k vytvoření co nejúspěšnější akce či celého programu. V následujících odstavcích budou jednotlivé prvky detailněji popsány. Zároveň budou definovány i ke každému z nich relevantní trendy v oblasti informačního vzdělávání.

1.2.1 Lidé

Klíčovým článkem řetězce v kvalitním systému informačního vzdělávání jsou lidé. Pokud zůstaneme u prostředí vysoké školy³, je třeba počítat s těmito hlavními aktéry: 1) studenti; 2) pedagogové; 3) knihovníci; a 4) vedení vysoké školy.

Studenti představují velmi pestré skupině – odlišují se věkem, formou i oborem studia, dosavadními zkušenostmi. V současné době na vysoké školy přichází nová generace studentů – takzvaná generace Y⁴ (Lippincot, 2010, Kipnis, 2004). Je třeba brát v úvahu charakteristiky odlišující tuto generaci studentů od jejich předchůdců –

³ Obdobné členění lze připravit pro všechny typy knihoven, nebo i jiných institucí, ve kterých probíhá informační vzdělávání.

⁴ V angličtině je tato generace také někdy označována jako Millennials.

styl čtení a učení, způsob chápání role ICT v životě jednotlivce aj. Důležité je znát jejich zvyky, schopnosti, potřeby i problémy.

Úloha pedagogů v kvalitním systému informačního vzdělávání je nenahraditelná. Sebeusilovnější snaha knihovníků by bez spolupráce s pedagogy vždy končila jen u jednorázových přednášek, seminářů či exkurzí pro studenty na půdě knihovny – bez hlubší integrace do studijních programů. Vysokoškolští pedagogové se v současnosti ocitají pod velkým tlakem. Rostoucí objem poznatků v jednotlivých oborech, nové trendy v oblasti výuky a výukové metody, které je třeba zachytit a začít užívat v praxi, a k tomu zvyšující se požadavky na vědecké, zejména publikační výstupy.

Jedná se o situaci, která představuje ideální příležitost pro navázání spolupráce tandemu knihovník – pedagog. Vytvoření týmu, ve kterém knihovník může převzít některé úkoly, které dosud řešil pedagog sám. Jedná se zejména o otázky informační podpory výuky a vědecké činnosti a zařazení přednášek a cvičení souvisejících s informačním zajištěním seminárních a kvalifikačních prací přímo do výuky odborných předmětů. Knihovníci se tak mohou stát hybateli rozvoje systému informačního vzdělávání na své vysoké škole / fakultě / katedře. Osvojují si nové pozice, v zahraniční literatuře popisované jako teaching librarian, outreach librarian (Anthony, 2010), subject librarian (Rudasill, 2010) apod., které jednoznačně souvisí s rozvojem vzdělávací role (vysokoškolských) knihoven.

K úspěchu takového snažení je nutná podpora ze strany vedení vysoké školy. Představitelé vedení jsou – z podstaty své funkce – zaměřeni jak na kvalitní výstupy výuky i výzkumu, tak na ekonomické aspekty fungování dané vysoké školy. Snaha získat jejich podporu pro rozvoj informačního vzdělávání tedy musí být podložena argumenty, které jsou v souladu s dlouhodobými záměry rozvoje konkrétní vysoké školy.

1.2.2 Spolupráce

Již zmíněná spolupráce mezi pedagogy a knihovníky je pro rozvoj informační gramotnosti v prostředí vysoké školy klíčová. Tato spolupráce musí být založena na společných cílech, shodné vizi a atmosféře důvěry a respektu (Kobzina, 2010). Každý z partnerů přináší do spolupráce svůj jedinečný pohled a zkušenosti. Pedagog je znalý slabin i silných stránek studentů, jejich zájmů a přístupu ke studiu. Zároveň je odborníkem ve specializaci, které se týká daný kurz. Knihovník přispívá detailní znalostí práce s informacemi a metodami, pomocí nichž tyto dovednosti integruje do výuky odborného předmětu. Je si také vědom způsobů, jakými studenti postupují při hledání informací a problémů, na které při tom narážejí. Úspěšná spolupráce vyžaduje pečlivé rozdělení a definování rolí a důkladné plánování.

Aktuálním trendem v této oblasti je zejména aktivní budování vztahů a partnerství v rámci (akademické) komunity. Za tímto účelem vznikají v knihovně pozice

označované jako faculty liaison⁵ a subject librarian⁶. Efektivní formou navázání spolupráce je společné vytváření kurzů, respektive diskuse nad zajištěním informační podpory těchto kurzů a tvorba zadání semestrálních projektů tak, aby co do nejvyšší míry motivovaly studenty k práci s odbornými informačními zdroji.

Existují i další formy a úrovně spolupráce, v zahraničí již dlouholetou praxí osvědčené:

- spolupráce i s dalšími součástmi univerzity (například referát zahraničních studentů, pedagogicko-poradenská centra, kariérní centra apod.);
- spolupráce se středními školami (K16 collaboration, Manuel, 2005);
- spolupráce s jinými typy knihoven (Kauppila, 2006).



Obrázek 1-2 *Dr. Martin Luther King Library (San José, California, USA): ukázka spolupráce mezi San José (Cal., USA) a San José University (Dr. Martin Luther King Jr. Library, 2011)*

Prostor v oblasti spolupráce je rozsáhlý, proto je zásadní, aby měla knihovna zpracovanou strategii navazování partnerství v rámci relevantní komunity (v užším i širším pojetí). Je nutné mít shromážděné a promyšlené argumenty, návrhy a příklady dobré praxe.

⁵ Jedná se o pracovníka knihovny, který zajišťuje kontakt s konkrétními součástmi dané vysoké školy (typicky fakultami či ústav / katedrami).

⁶ Pracovník na této pozici se specializuje na některý či některé z oborů vyučovaných na dané vysoké škole a je potom rovnocenným partnerem vyučujících v daném oboru při různých formách spolupráce – zejména akvizice, rešeršní činnost, informační vzdělávání.

1.2.3 Obsahy

Ve vysokoškolské výuce se objevují nové prvky, a to jak pokud jde o obsah jednotlivých kurzů a specializací zahrnutých ve studijních programech, tak i o výukové metody. V anglicky psané literatuře se objevují například pojmy *inquiry-based learning* a *research based learning*⁷ (Jones, 2009). To klade nové nároky na pedagogy, studenty, ale i knihovnu. A zároveň poskytuje obrovskou příležitost pro integraci informačního vzdělávání do studijních programů. Cílová skupina studentů tak nabízí širokou paletu témat (specializací) studia i jeho forem (například prezenční, kombinovaná a distanční). Díky spolupráci s pedagogy odborných předmětů se cílová skupina ještě významně rozšiřuje. Zároveň stále častěji zaznívá přesvědčení, že již nelze pouze učit fakta. Studenti musejí z vysoké školy odcházet s kompetencemi, které v podstatě odpovídají tomu, jak chápeme dovednosti a znalosti charakterizující informačně gramotného jedince.

V souvislosti s rozvojem aktivit v oblasti informačního vzdělávání by měla knihovna hledat nová témata, která se týkají jak širšího kontextu informační gramotnosti (efektivní čtení, mentální mapování, kreativní psaní aj.), tak se zaměřují i na vysoce specializované problémy (například detailní trénink vyhledávání v úzce specializované databázi). Zároveň se nabízí možnost zařazení témat zdánlivě ne přímo souvisejících se studiem, výukou či vědeckou prací – vynikající příležitost k posílení komunitní funkce vysokoškolské knihovny.

Pro zařazení prvků informačního vzdělávání přímo do výuky je velmi důležité, aby knihovníci byli schopni připravit témata na míru dané cílové skupině⁸ a také zvolit formu výuky, která nejlépe odpovídá obsahu. V okamžiku, kdy se vysokoškolská knihovna rozhodne věnovat v rámci informačního vzdělávání oborově zaměřeným aktivitám, spolupráce s fakultami, katedrami i jednotlivými pedagogy se stane nezbytnou. Práce na společném tématu by ji ale zároveň měla usnadňovat, jelikož se všichni pohybují na společné platformě jedné specializace a knihovníci se tak pedagogům i studentům tematicky přiblíží. Příkladem může být vstup či několik vstupů knihovníků do výuky odborného předmětu a ukázka procesu práce s informacemi na konkrétních tématech, která studenti řeší například v rámci semestrální práce. Tato spolupráce rozšiřuje paletu témat a napomáhá začlenění informačního vzdělávání přímo do výuky odborných předmětů, což se ukazuje jako neefektivnější způsob rozvoje informační gramotnosti.

V neposlední řadě je nutné věnovat pozornost i okrajovým a do jisté míry rizikovým cílovým skupinám a vzdělávací aktivity jim přizpůsobit obsahově i formou. Jedná se o studenty prvních ročníků, kteří se teprve seznamují s prostředím vysoké školy i stylem výuky a studia. Další rizikovou skupinou jsou studenti distančních, případně i kombinovaných forem studia. Jejich čas strávený v kampusu bývá časově velmi omezen a stejně tak i možnost navštěvovat knihovnu a její vzdělávací akce. Pozornost musí být věnována i zahraničním studentům, kteří

⁷ Oba termíny je možné chápat jako učení založené na pokládání a zodpovídání otázek.

⁸ Například u studentů vycházíme ze studovaného oboru, ročníku studia a formy studia.

nestudují v českém jazyce a stejně tak i studentům, kteří přestupují z jiné vysoké školy v průběhu studia⁹ (v angličtině se často používá pojem transferring students).

1.2.4 Technologie

Problematicke vyžívání moderních ICT v informačním vzdělávání již byly věnovány četné studie, tento příspěvek se jim tedy bude věnovat jen stručně – v podobě zmínky několika trendů.

Jedná se zejména o následující:

- V souvislosti s pronikáním ICT do vzdělávání se začíná stále více prosazovat trend, kdy knihovny slouží jako takzvané pískoviště (sandbox). Uživatelé se zde mohou seznámit s novinkami v oblasti ICT, které jsou relevantní pro práci s informacemi – jejich vyhledávání, zpracování, prezentaci.
- Knihovníci musejí znát, respektovat a v rámci poskytování služeb zohledňovat charakteristiky současné generace studentů a připravit se na generace následující.
- Knihovny se nesmějí obávat využití nových hardwarových i softwarových řešení pro zkvalitnění výuky – užívat nové formáty, které výuku obohatí a umožní přizpůsobit se odlišnostem ve stylu učení u jednotlivých studentů.
- Ideální je využití ICT ke zvýšení míry aktivního zapojení studentů do výuky, k zařazení interaktivních prvků.

1.2.5 Prostory

Již více než deset let je v odborné knihovnické literatuře zmiňován pojem information commons. V poslední době se stále častěji objevuje pojem podobný – learning commons (Weiner, 2010). Terminologický posun vystihuje snahu knihoven přejít od podpory procesu práce s informacemi k podpoře učení a sdílení znalostí v širším slova smyslu.

Velmi důležitou úlohu při budování learning commons hraje správná volba prostor a jejich dispozice. Prostory knihoven se stávají otevřenější a variabilnější, poskytují možnost vybrat si vhodnou studovnu odpovídající aktuálním požadavkům uživatele – tiché a individuální studovny pro samostatné studium nebo skupinové (týmové) studovny pro společnou práci na projektech. Zjednodušeně by se dalo říci, že fondy ustupují lidem. Hlavním cílem je poskytnout prostor pro akademickou diskusi, přispět k budování a upevňování komunity prostřednictvím vzdělávacích aktivit a společným řešením úkolů a projektů.

Změny týkající se dispozic vnitřních prostor knihoven bývají organizačně i finančně náročné, což bývá jeden z hlavních argumentů, proč je tento prvek systému

⁹ V angličtině se používá pojem transferring students a v odborné knihovnické literatuře této cílové skupině bývá věnována velká pozornost (Phillips, 2010).

informačního vzdělávání opomíjen. To je zcela pochopitelné. Je však třeba mít tento aspekt informačního vzdělávání na paměti ve chvíli, kdy se provádí rekonstrukce knihovny anebo se dokonce staví knihovna zcela nová.

1.2.6 Hodnocení

Otázka hodnocení kvality a efektivity informačního vzdělávání je stěžejní, ale zároveň i dlouhodobě opomíjená – či spíše odsouvaná. Jedná se o velmi komplikovaný problém jak zachytit, kvantifikovat a vyhodnotit dopad informačního (ale vlastně se to týká jakéhokoli) vzdělávání.

Zároveň je to však nezbytná součást celého systému, která jeho účastníkům poskytuje zpětnou vazbu, argumenty pro další rozvíjení informačního vzdělávání, podklady pro rozhodování o volbě správných forem, nástrojů a obsahů pro různé cílové skupiny. Analýza dopadu a efektivity informačního vzdělávání může být užitečná i jako podklad pro grantové přihlášky.

Hodnocení kvality systému informačního vzdělávání může probíhat na několika úrovních:

- v rámci knihovny – hodnocení výukových aktivit knihovny;
- mimo knihovnu – hodnocení prvků informačního vzdělávání ve výuce jiných předmětů;
- na úrovni celé vysoké školy – hodnocení jednotlivých studijních programů;
- za hranicemi vysoké školy – hodnocení uplatnění absolventů (Bosseau, 1999).

Prostor pro výzkum v této oblasti je stále veliký a pro uplatnění v praxi ještě větší. Předpokládám, že v České republice bude tomuto tématu v následujících letech věnována velká pozornost.

1.3 Závěr

Systém informačního vzdělávání – ať už na vysoké škole či třeba ve veřejné knihovně – musí být zasazen do kontextu dané komunity a všechny jeho součásti by měly být rozvíjeny vyrovnaně. Je třeba brát v úvahu zúčastněné klíčové aktéry, správně vyhodnotit všechny (i ty zdánlivě okrajové) cílové skupiny. Ráda si představuji systém informačního vzdělávání jako velmi hustou síť s malými oky, ve které se nám podaří zachytit většinu uživatelů. Tuto představu je možné uskutečnit jen pokud budeme navazovat spolupráci se všemi zúčastněnými, budeme rozvíjet stále nová a zajímavá témata a ta tradiční budeme přizpůsobovat do nejmenších detailů potřebám našich uživatelů. Podaří se to, pokud knihovny budou poskytovat prostory vybízející k učení, spolupráci a diskusím – vybavené vhodnými technologickými nástroji. Podaří se to, pokud budou knihovníci aktivně vyhledávat zpětnou vazbu na své vzdělávací aktivity, budou přemýšlet o tom, jak výuku zefektivnit a zkvalitnit a nebudou se bát kritických hlasů přicházejících z vně knihovny.

V oblasti informačního vzdělávání existuje mnoho možností inspirace, mnoho příkladů dobré praxe. Takže nezbyvá než se inspirovat, sdílet zkušenosti, zkoušet

nové věci, objevovat nová témata, navazovat nová partnerství. V našem prostředí – jak ve vysokoškolských, tak ve veřejných knihovnách – toho bylo již mnoho uděláno. Komunitní i vzdělávací funkce knihoven se rozvíjejí. Je čas se v této problematice ponořit více do hloubky, dosud zavedené aktivity dále propracovat a především se detailně věnovat potřebám našich uživatelů.

Použitá literatura

ANTHONY, K. 2010. Reconnecting the Disconnects: Library Outreach to Faculty as Addressed in the Literature. *College & Undergraduate Libraries*, **17**(1), 79-92. ISSN 1069-1316.

BOSSEAU, D. L. a S. K. MARTIN. 1999. We are Teaching, but are They Learning: Accountability, Productivity, and Assessment. *Journal of the Academic Librarianship*, **25**(4), 304-305. ISSN 0099-1333.

COSGROVE, J. A. 2001. Promoting Higher Education: (Yet) Another Goal of Bibliographic Instruction of High School Students by College Librarians. *College & Undergraduate Libraries*, **8**(2), 17. ISSN 1069-1316.

Dr. Martin Luther King Jr. Library [online]. [2011]. [cit. 2011-08-19]. Dostupné z: <http://www.sjlibrary.org>

JEDLIČKOVÁ, P. 2007. *Česká republika v procesu transformace: Globalizace, informační politiky v ČR, EU a USA a odraz transformace v oblasti knihovnictví a informační vědy*. Praha. 186 s. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí disertační práce Doc. PhDr. Rudolf Vlasák.

JONES, G. F. 2009. An inquiry-based learning approach to teaching information retrieval. *Information Retrieval*, **12**(2), 148-161. ISSN 1386-4564.

KAUPPILA, P., S. E. BELANGER a L. ROSENBLUM. 2006. Merge Everything It Makes Sense to Merge: The History and Philosophy of the Merged Reference Collection at the Dr. Martin Luther King, Jr. Library in San Jose, California. *Collection Management*, **31**(3), 33-57. ISSN 0146-2679.

KIPNIS, D. G. a G. M. CHILDS. 2004. Educating Generation X and Generation Y: Teaching Tips for Librarians. *Medical Reference Services Quarterly*, **23**(4), 25-33. ISSN 0276-3869.

KOBZINA, N. G. 2010. A Faculty—Librarian Partnership: A Unique Opportunity for Course Integration. *Journal of Library Administration*, **50**(4), 293-314. ISSN 0193-0826.

LANDOVÁ, H. 2008. *Vzdělávací aspekty informační vědy a informační profese*. Praha. 161 s., 41 s. příl. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí disertační práce PhDr. Richard Papík, Ph.D.

LIPPINCOTT, J. K. 2010. Information Commons: Meeting Millennials' Needs. *Journal of Library Administration*, **50**(1), 27-37.

MANUEL, K. 2005. National History Day: an opportunity for K-16 collaboration. *Reference Services Review*, **33**(4), 459-486. ISSN 0090-7324.

PHILLIPS, J. C. a T. A. ATWOOD. 2010. Transferring Skills, Transferring Students: A Call To Academic Libraries. *College & Undergraduate Libraries*, **17**(4), 331-348. ISSN 1069-1316.

RUDASILL, L. 2010. Beyond Subject Specialization: The Creation of Embedded Librarians. *Public Services Quarterly*, **6**(2/3), 83-91. ISSN 1522-8959.

WEINER, S. A., T. DOAN a H. KIRKWOOD. 2010. The Learning Commons as a Locus for Information Literacy. *College & Undergraduate Libraries*, **17**(2/3), 192-212. ISSN 1069-1316.

2 INFORMAČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UŽIVATELŮ VE VEŘEJNÝCH KNIHOVNÁCH

Veronika Peslerová

Informační vzdělávání je obecně chápáno jako proces, který vede k dosažení informační gramotnosti. Stále ještě však není v rámci České republiky zažitá definitivní terminologie. Dosud se používají pojmy jako příprava uživatelů, výchova uživatelů, informační příprava apod. Z nejnovějších zdrojů a diskusí je však zřejmé ustálení se na pojmech informační vzdělávání a informační gramotnost. Samozřejmě a nedílnou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je též pojem informační výchova. Pojem informační výchova je však lépe používat pouze u základního vzdělávání, protože pouze pojem informační vzdělávání lze chápat jako dlouhodobý (celoživotní) proces vedoucí k informační gramotnosti.

2.1 Proměny informačního vzdělávání

2.1.1 Informační vzdělávání dříve

Základ mimoškolní informační výchovy dětí a mládeže ve veřejných knihovnách byl položen na konci 50. let 20. století, kdy se do pouhé „exkurze“ začala zařazovat poučení o tom, jak vyhledávat v kartotékách, jak využívat bibliografií apod. a náplň těchto poučení byla specifikována podle věku dětí. Od 70. let 20. století informační výchovu dětí a mládeže provází téměř průběžně větší či menší kvalitativní změny. Postupně se upřesňovala a doplňovala snaha unifikovat takzvanou knihovnicko-bibliografickou přípravu mládeže. Protože však chyběly jakékoli úředně vydané materiály, jednotlivé kraje či dokonce přímo jednotlivé knihovny si v této době zpracovávaly podklady a metodické příručky samy. Tyto aktivity, ať už je knihovníci nazývali knihovnickými lekcemi, knihovnicko-informačními lekcemi, bibliograficko-informační přípravou žáků a studentů nebo docela jinak, zahrnovaly v celé šíři také historii knihy, knihtisku a vývoj písma. Problémem těchto lekcí však byla popisnost a snaha vychovávat děti spíše k orientaci v knihovnách a katalozích než k samostatné práci s informacemi. A některé z těchto potíží trvají dodnes.

Až konec 20. století přinesl nutnost předávat uživatelům i informace o systému knihoven, využití internetu a databází. Obsah takto zaměřených lekcí, přednášek a dalších aktivit pro různé věkové skupiny návštěvníků knihoven si však i nadále knihovníci zpracovávali sami na základě svých zkušeností, schopností a také technických možností. Jen sporadicky docházelo k výměnám zkušeností mezi jednotlivými knihovnami. Potřeba vzdělávat návštěvníky v informační oblasti však rapidně rostla, zároveň vzrůstala i snaha knihovníků naučit se uživatele vzdělávat.

Navíc se knihovny po roce 1990 velmi proměňují. Jsou každým rokem lépe technicky vybavené, počítače a připojení k internetu jsou samozřejmostí i ve zcela malých obecních knihovnách, knihovny disponují většími prostory, pracují s novými typy dokumentů, rozšiřují služby apod. V souvislosti s těmito podmínkami a se změnami nároků společnosti na služby knihoven se mění výrazně pracovní postupy, normy, standardy. Veřejné knihovny si sice stále výrazněji uvědomují, že jejich současná praxe v oblasti informačního vzdělávání uživatelů se začíná vzdalovat požadavkům škol, realizujících nové pojetí výuky, i náročnějším potřebám občanů, ale vzdělávání uživatelů k práci s informacemi, podpora informační gramotnosti – významná, základní a zcela neoddělitelná součást knihovnické práce – však jakoby přešlapovala na místě (Nejezchlebová, 2010).

2.1.2 Informační vzdělávání dnes

Na obsah a formu realizace lekcí nemělo bohužel propojení knihovnických a informačních lekcí s ICT (on-line katalogy, vyhledávání v kartotékách, v databázích, na internetu) nemělo žádný výraznější vliv. V mnoha knihovnách dosud vychází z tradičních lekcí a stále učí vyhledávat informace omezeně, tj. pouze v jejich informačním aparátu. Stále trvá i roztržičnost terminologická, kdy v každé knihovně nazývají své aktivity jinak a navíc jen některé z knihoven se snaží reflektovat konkrétní požadavky škol v návaznosti na nové metody i přístup k výuce školních vzdělávacích programů. Ne všichni knihovníci z veřejných knihoven se s těmito změnami seznámili a koordinují svou práci s dětmi a mládeží, spoluprací se školami a jejich školními knihovnami adekvátním a efektivním způsobem. Je však v zájmu knihoven tyto proměny poznat a zahrnout do svých aktivit.

Je zřejmé, že jednou za základních zásad při práci s informacemi je vysoce aktuální požadavek na vyhledávání relevantních informací v různých druzích dokumentů. Je třeba, aby knihovníci veřejných knihoven učili své uživatele pracovat s tradičními dokumenty (monografie, periodika, seriálové publikace), s klasickými informačními zdroji (katalogy, kartotéky, bibliografie, encyklopedie, slovníky), s elektronickými zdroji (CD-ROM, lokální, externí i zahraniční databáze) i s internetem. Knihovny by uživatele měly vést k využívání znalostí z různých typů dokumentů, pomoci jim ovládnout techniku efektivní studijní práce (tj. samostatně s dokumenty pracovat, číst s porozuměním texty různého charakteru, pracovat s nimi a kriticky je hodnotit), vysvětlit jim rozdíly mezi klasickými a elektronickými dokumenty, ukázat jim nutnost spojovat informace z různých pramenů a nutnost srovnávat informace v různých pramenech, nespolehat pouze na jeden zdroj, pomocí problémových otázek vést uživatele k přemýšlení, kombinování a vyvozování nových záměrů (Nejezchlebová, 2004). S těmito aktivitami je třeba se obracet nejen na žáky a studenty, ale na široké spektrum uživatelů veřejných knihoven bez ohledu na věk, tj. od útlého věku (mateřské školy) až po věk seniorský.

Toto vše platí ještě více, uvědomíme-li si, že 100 % toho, co dnes známe, bude za 25 let tvořit jen 10 – 15 % dosažitelných informací (Steel, 1997), že většina dnešních znalostí má přechodnou platnost deseti let, pak budou tyto informace zastaralé nebo nepřesné, a že objem znalostí se každých pět až sedm let zdvojnásobuje (Vymětal, 2000). Objem informací stále vzrůstá a není v silách

žádného člověka tyto informace obsáhnout. Jako jedna z nejdůležitějších schopností se tedy nyní jeví schopnost umět efektivně vyhledávat potřebné informace, pracovat s nimi, umět je třídit, dávat do souvislostí, kriticky a tvořivě je zpracovávat a produktivně je využívat při studiu a při vlastním sebevzdělávání. A právě s tím může velmi dobře pomoci každá veřejná knihovna.

2.2 Sekce Sdružení knihoven ČR (SDRUK) pro informační vzdělávání uživatelů

2.2.1 Vznik sekce

Jednou z prvních knihoven, která se informačním vzděláváním na seminářích zabývala, byla Moravská zemská knihovna v Brně (dále MZK). Její semináře k informačnímu vzdělávání (v roce 2010 se uskutečnil již 9. ročník semináře Informační gramotnost – vědomosti a dovednosti pro život), mají tradičně vysokou úroveň. Již zde a především na semináři *Informační vzdělávání ve veřejných knihovnách v roce 2008* (nultý ročník), který pořádala opět MZK ve spolupráci se Studijní a vědeckou knihovnou (dále SVK) v Hradci Králové se poprvé ozvala potřeba vytvořit systém informačního vzdělávání ve veřejných knihovnách. Závěry ze semináře nastínily, že jsou knihovníci ochotni v této oblasti spolupracovat a že je potřeba začít pracovat na vytvoření systému informačního vzdělávání ve veřejných knihovnách (Svobodová, 2010).

Vznik odborné sekce byl iniciován na prvním ročníku semináře *Informační vzdělávání ve veřejných knihovnách*, který se konal v dubnu 2009 v SVK v Hradci Králové. Jako vhodná platforma pro tyto aktivity se jevil pracovní tým při SDRUK. Rada SDRUK schválila vznik sekce pro informační vzdělávání uživatelů na svém zasedání hned v květnu 2009 a jejím řízením pověřila Evu Svobodovou (ředitelku SVK v Hradci Králové). Sekce je šestou, nejmladší odbornou sekcí SDRUK a v současnosti má 19 členů. Zastoupeny jsou všechny krajské knihovny, MZK v Brně, Městská knihovna v Praze, Knihovna Jiřího Mahena v Brně a Městská knihovna v Hodoníně. Sekce není uzavřená a vítá všechny, kteří by měli zájem o její problematiku a spolupráci v rámci sekce. Členové sekce si jako prioritu stanovili vytvoření systému informačního vzdělávání uživatelů knihoven pro různé věkové kategorie.

2.2.2 Vzděláváme se sami

V září 2009 se konalo v SVK v Hradci Králové první jednodenní setkání sekce. Zde bylo mimo jiné rozhodnuto o provedení průzkumu úrovně a obsahu informačního vzdělávání uživatelů v jednotlivých krajích. Byl vypracován dotazník, který zahrnoval jak otázky na zaměření knihovnických lekcí, pro které věkové skupiny knihovny připravují své vzdělávací akce, jaké metody používají, které zdroje informací používají atd., tak otázky týkající se znalostí a dovedností, tedy vzdělávání v oblasti informačního vzdělávání samotných knihovníků

(viz kapitola 3). Druhý úkol, který vyplynul z prvního jednání sekce, bylo vymezení okruhů témat informačního vzdělávání uživatelů.

Podrobněji se okruhy informačního vzdělávání zabývalo dvoudenní pracovní jednání, které se konalo v únoru 2010 v Krajské knihovně Vysočiny v Havlíčkově Brodě. Zde byly rozpracovány obsahové moduly informačního vzdělávání pro žáky základních a středních škol. Prvním navrženým okruhem je *Čtenářská gramotnost*. Zahrnuje širokou oblast podpory rozvoje čtenářství v širším pojetí, nejen motivace, ale rozvíjení schopností porozumění a interpretace textu, včetně řady dalších s tím souvisejících aktivit knihovny. Cílem druhého okruhu je podpora dovednosti samostatného výběru a zpracování informací. Okruh nazvaný *Knihovny – zdroj informací* by měl zahrnovat celou škálu metod vyhledávání informací v knihovnách a informačních institucích, včetně etiky používání informačních zdrojů, citování atd. Třetím a posledním okruhem jsou *Informační zdroje* zahrnující jak tištěné, tak elektronické, případně audiovizuální dokumenty, využívání webových stránek knihoven jako průvodce k dalším informačním zdrojům, vyhledávání v databázích (včetně pravidel formulace dotazu) a jiné (Hájková, 2010). Na jednání v Havlíčkově Brodě byly ustaveny tři pracovní skupiny, jejichž úkolem je rozpracovat obsah a vytvořit metodiku jednotlivých okruhů. Dále na setkání Jana Nejezchlebová předběžně vyhodnotila dotazník (podrobněji kapitola 3 Veřejné knihovny 21. století a informační vzdělávání). Poprvé jsme tak získali konkrétní údaje o informačním vzdělávání v knihovnách, o cílových skupinách, obsahu i metodách práce. Ověřili jsme si, že knihovny stále málo využívají informační zdroje, databáze, Jednotnou informační bránu, webové stránky různých knihoven a informačních institucí. Informační výchova je stále prioritně zaměřena na exkurze, seznamování s orientací v konkrétní knihovně, s využíváním jejích informačních zdrojů a služeb. To je samozřejmě a jednoznačně potřebné, ale na informační vzdělávání máme náročnější požadavky, které zahrnují znalosti, dovednosti a schopnosti práce s informacemi – od formulování požadavku přes vyhledání relevantních informací až po jejich zpracování, prezentaci a možnosti dalšího využití. Dotazník také ukázal na nedostatek materiálů, které by pomohly knihovníkům v jejich práci a výrazný nedostatek odpovídajícího vzdělávání knihovníků (Nejezchlebová, 2010).

Třetí pracovní setkání se konalo v listopadu 2010 v Krajské knihovně v Pardubicích. Vedoucí tří pracovních skupin sekce pro informační vzdělávání uživatelů, které rozpracovávají obsahovou náplň jednotlivých modulů informačního vzdělávání, prezentovaly dosavadní výsledky. Cílem modulu *Čtenářská gramotnost* (Helena Selucká, Knihovna Jiřího Mahena v Brně) je podpora rozvoje čtenářství, porozumění textu, práce a pochopení beletristického i naučného textu. Obsahem modulu *Knihovny – zdroje informací* (Zuzana Hájková, Jihočeská vědecká knihovna v Českých Budějovicích) bude získání schopností a dovedností informace nejen vybrat a zpracovat, ale umět je aplikovat, dále pracovat s nejrůznějšími zdroji informací, ale také znát a orientovat se v různých typech knihoven a informačních institucí. Modul *Informační zdroje – tištěné, elektronické, audiovizuální* (Jana Leparová, Moravskoslezská vědecká knihovna v Ostravě) je zaměřen na práci s databázemi, vyhledávání informací na internetu, využívání elektronických služeb knihoven apod. Všechny tři moduly na sebe navazují a rozvíjejí vědomosti, schopnosti žáků a studentů tak, aby byli úměrně svému věku informačně gramotní

a práce s informacemi se stala součástí jejich práce ve škole, při studiu i při rozvíjení odborné zájmové činnosti.

2.2.3 Vzděláváme ostatní

Druhý ročník semináře se konal v dubnu 2010 v MZK v Brně. Informoval o výsledcích dosavadní práce sekce a především předložil dostatek konkrétních podkladů k tomu, jak informační vzdělávání uživatelů postupně ve veřejných knihovnách nejen měnit (seminář byl zaměřen na žáky základních škol a studenty středních škol), ale podívat se na něj ze zcela jiného úhlu a změnit především zažité vzorce přípravy knihovnických lekcí, stanovit si přesný smysl a cíl každé lekce či programu. Zájemci o průběh jednání mohli sledovat dění prostřednictvím live-bloggingu (<http://www.inflow.cz/>) nebo využít možnosti video-streamingu z konferenčního sálu, který zprostředkovávala MZK.

Třetí seminář se konal v dubnu 2011 v SVK v Hradci Králové. První den byl přednáškový, zaměřený na didaktické pojetí informačního vzdělávání žáků základních a studentů středních škol. Dokladoval, že změna obsahu, pojetí informačního vzdělávání vyžaduje i odpovídající metody výuky a jiný způsob práce s žáky a studenty. Druhý den semináře probíhal formou workshopu a práce ve skupinách. V závěrech ze semináře se objevilo doporučení krajským a pověřeným knihovnám sekce věnovat se více přípravě knihovníků v oblasti informačního vzdělávání uživatelů a začít organizovat regionální semináře a workshopy. Sekce byla dále pověřena vypracováním jednotné terminologie, včetně navržení loga a vhodného sloganu. Sekce se nadále bude zabývat možností vytvoření vlastního webového portálu, kde by na jednom místě o ní byly soustředěny materiály a informace. Na semináři bylo také oznámeno, že po vzájemné dohodě předá Eva Svobodová vedení sekce ředitelce Krajské knihovny Vysočiny v Havlíčkově Brodě Veronice Peslerové, která se problematice informačního vzdělávání dlouhodobě věnuje.

2.2.4 Plány do budoucna

Protože mezi plány sekce pro informační vzdělávání uživatelů patří nepřetržitá a intenzivní práce jednotlivých pracovních týmů, uskutečnilo se v listopadu 2011 již čtvrté dvoudenní pracovní setkání, tentokrát v Krajské knihovně Františka Bartoše ve Zlíně. Čtvrtý ročník semináře se bude konat 25. a 26. dubna 2012 v Krajské knihovně Vysočiny v Havlíčkově Brodě.

2.3 Závěr

Díky rámcovým vzdělávacím programům škol, mezinárodním průzkumům čtenářské a informační gramotnosti a potřebě celoživotního vzdělávání stoupá společenská poptávka po práci s informacemi. Stále více lidí začíná cítit potřebu orientace v „moři informací“ a nutnost se dále vzdělávat a knihovny by toho měly využít. Je pravda, že současné technologie poskytují informace rychleji než

knihovny, ale neumí naučit jak s těmi informacemi zacházet a jak je využít. A právě to je šance knihoven.

Sekce SDRUK pro informační vzdělávání ve veřejných knihovnách proto bude i nadále ve spolupráci s dalšími subjekty pracovat na vytvoření nového systému informačního vzdělávání pro veřejné knihovny a upřesnění terminologie. Dále na vytvoření metodického materiálu, který bude srozumitelný jak pro velké, tak pro malé knihovny a bude praktickou (návodnou) formou seznamovat s novým pojetím informačního vzdělávání nejen po obsahové stránce, ale i s metodami a způsobem práce s dětmi a dospívajícími. V neposlední řadě budou zástupci z krajských knihoven, kteří jsou členy sekce, připravovat jednodenní praktické semináře, na nichž budou využity a prezentovány i dobré zkušenosti z praxe vybraných knihoven. Věřím, že se nám vše podaří.

Zápisy z jednání sekce pro informační vzdělání uživatelů jsou uveřejněny na adrese <http://www.sdruk.cz/ivu/>.

Použitá literatura

- BLAŽKOVÁ, B. 2009. Informační vzdělávání ve veřejných knihovnách aneb Proč, co a jak? *Čtenář*. **61**(7/8), 270-271. ISSN 0011-2321.
- BLAŽKOVÁ, B. 2010. Jak knihovny prezentují IVU na svých webových stránkách aneb Hledání souvislostí. *SDRUK* [online]. [cit. 2011-06-16]. Dostupné z: http://www.svkos.cz/data/xinha/sdruk/2011/Blazkova_Jak_knihovny.pdf
- HÁJKOVÁ, Z., J. LEPAROVÁ a J. NEJEZCHLEBOVÁ. 2010. Informační vzdělávání uživatelů – sekce IVU začíná pracovat. *Ikaros* [online]. **14**(3), [cit. 2011-06-16]. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://www.ikaros.cz/node/6012>
- NEJEZCHLEBOVÁ, J. 2004. Informační centra středních škol. In: *Informační gramotnost*. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 104-113. ISBN 80-7051-155-9.
- NEJEZCHLEBOVÁ, J. 2010. Informační vzdělávání ve veřejných knihovnách – nové vize a úkoly. *Čtenář*. **62**(7/8), 270-273. ISSN 0011-2321.
- PESLEROVÁ, V. 2009. Informační výchova jinak (líp?). *Knihovnicko-informační zpravodaj U nás*. **19**(3), 10-13. ISSN 0862-9366.
- STEEL, J. L. et al. 1997. Rozvíjení kritického myšlení. *RWCT*.
- SVOBODOVÁ, E. 2010. Sekce SDRUK pro informační vzdělávání uživatelů se představuje. *Duha* [online]. č. 2 [cit. 2011-06-16]. ISSN 1804-4255. Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/sekce-sdruk-pro-informacni-vzdelavani-uzivatelu-se-predstavuje>
- VYMĚTAL, J. a M. VÁCHOVÁ. 2000. *Úvod do studia odborné literatury*. Praha: Nakladatelství Orac. ISBN 80-86199-19-3

3 VEŘEJNÉ KNIHOVNY 21. STOLETÍ A INFORMAČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Jana Nejezchlebová

„Potřeba kritického myšlení však nikdy nebyla tak naléhavá jako v éře internetu. Přinejmenším v rozvinutých zemích, ale stále více i v zemích méně rozvinutých už není problémem přístup k informacím, nýbrž neschopnost tyto informace zpracovat a vyznat se v nich. Univerzity, střední školy a dokonce ani základní školy bohužel pravděpodobně nezavedou povinné kurzy kritického myšlení samy od sebe. Vzdělávání se stále více mění v komoditní systém, v němž jsou zákazníci (dříve studenti) udržováni ve spokojenosti prostřednictvím na míru šitých učebních osnov a připravování ke vstupu na trh práce, místo aby se připravovali být odpovědnými lidmi a občany.

Na tento paradox lze pohlížet i jinak: žijeme v éře, kdy jsou vědomosti – v podobě informací – neustále dostupné v reálném čase prostřednictvím počítačů, smartphonů, elektronických tabletů a čteček. Přesto stále postrádáme základní schopnost zamýšlet se nad těmito informacemi, oddělovat drahocenná zrna od plev. Jsme nevědomé masy topící se v informacích“ (Pigliucci, 2011).

3.1 Knihovny jako neformální vzdělávací instituce – plní tuto roli?

Knihovny se po roce 1990 velmi proměňují. Jsou každým rokem stále lépe technicky vybavené, počítače a připojení k internetu jsou samozřejmostí i ve zcela malých obecních knihovnách. Prostředí a prostory v knihovnách se velmi rychle mění. V souvislosti s těmito podmínkami se mění pracovní postupy, normy, standardy. Organizace a zpracování knihovních fondů, práce s novými typy dokumentů, spektrum služeb se stále rozšiřuje. Prostřednictvím informačních a komunikačních technologií je možné poskytovat kvalitní služby ve velmi krátkém čase i občanům v malých městech a obcích. V roce 2005 byl uveden do praxe nový standard Veřejných knihovnických a informačních služeb (VKIS) (Knihovnický institut NK ČR, 2005). Cílem standardu je zlepšení dostupnosti a kvality knihovnických a informačních služeb, tedy přístup k informacím ze všech míst v České republice. V roce 2011 již probíhá aktualizace standardu, čímž knihovny reagují na nové nároky a požadavky. Ukazuje to na vývoj znalostní společnosti, na náročnější požadavky klientů knihoven. Odráží se zde i změny ve formálním vzdělávání, jeho úrovni i v možnostech, které poskytuje prostředí internetu. Mladí lidé tak získávají nesmírné množství informací a poznatků nezávisle na vzdělávacích institucích. Ukazuje to však také na vývoj knihoven, jejich nové možnosti a schopnosti knihovníků poskytovat stále náročnější služby.

Z těchto zkušeností, poznatků z praxe, z měnících se uživatelů a jejich potřeb jednoznačně vyplývá požadavek změnit i metody, formy a obsah kulturně vzdělávací činnosti veřejných knihoven. A to pro všechny věkové kategorie uživatelů. Děti, žáci základních škol a studenti středních škol by měli být těmi, kdo tento vývoj ve vzdělávání knihoven pocítí nejdříve.

Tyto trendy se odráží i na nově přijímaných strategických dokumentech – pro změny ve výuce připomeňme významné rámcové vzdělávací programy¹⁰ od roku 2004 (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004) postupně zaváděné do jednotlivých typů škol v podobě školních vzdělávacích programů, významný materiál, přijatý vládou v roce 2007 pod názvem Strategie celoživotního učení v ČR (Knihovnický institut NK ČR, 2007), Národní strategie globálního vzdělávání na období 2011 – 2015, která byla přijata v březnu 2011 (Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, 2011).

Knihovníci mohou školám nabídnout hledání a mapování současných témat pro výuku, ukázat efektivní práci s informacemi z médií, novin a časopisů. Přiblížit učitelům metody a formy práce s informacemi, které jim umožní pracovat s nejrůznějšími informačními zdroji ve všech vyučovacích předmětech.

Knihovníci se setkávají stále se dvěma přístupy škol, na které musí být připraveni a reagovat na ně odpovídajícím způsobem. Jednak jsou školy na velmi dobré úrovni, učitelé znají metody kritického myšlení a využívají je při výuce, pracují s literaturou a dalšími zdroji, vedou žáky k samostatné a týmové práci. Je to situace pro knihovníka náročná, a pokud se nestane partnerem učitele, ztrácí přízeň školy a jeho pomoc a podpora není vyhledávaná. Druhý případ je, že škola ještě tyto metody neuplatňuje, nebo pouze v malé míře a zde může knihovník zaujmout roli toho, kdo bude inspirovat, motivovat různorodými aktivitami rozšiřujícími výuku po obsahové stránce, ale také používanými metodami a přístupem k žákům.

„Co se děje s naším školstvím? Podle mezinárodních srovnání patnáctiletí Češi nerozumějí psanému textu a v matematice se propadají nejrychleji. Není univerzální odpověď. Jsou typy škol, které připravují kvalitně, a pak ty, které je memorují. Dneska se školy hodně diverzifikovaly. Jsou mezi nimi velké rozdíly, a tak je to správné. Neměli bychom však se spokojit s tím, že dvacet procent dětí v devátých třídách je fakticky negramotných, protože nerozumí přiloženému návodu k léku. Proto je dobré stanovit nějakou minimální úroveň, pod níž již nelze jít“ (Dolejší, 2011).

3.2 Konference Informační gramotnost – vědomosti a dovednosti pro život – význam pro práci veřejných knihoven

MZK jako krajská knihovna podporuje tradiční spolupráci veřejných a školních knihoven a škol pracovními setkáními, výměnou zkušeností, semináři. Poslední semináře v roce 2000 *Informační výchova v knihovnách* s Městskou knihovnou

¹⁰ Metodický portál RVP. Portál www.rvp.cz je součástí projektu Metodika II. (Metodika II, 2011).

v Hodoníně a Obchodní akademií v Hodoníně a na jaře v roce 2002 *Služby informačního centra školy* se školami a Městskou knihovnou v Jihlavě daly impuls ke konání první celostátní konference, která se konala v MZK v Brně v listopadu roku 2002. Každoročně konané konference se staly téměř tradičními (v roce 2011 se konal desátý ročník) a ukazují na vývoj v práci školních knihoven, jejich propojení s výukou i nutnost podpory výuky právě postupně se transformujícími knihovnami v informační a studijní centra škol.

V průběhu deseti ročníků zatím proběhlých konferencí se účastníci seznámili s názory odborníků z pedagogických pracovišť, vysokých škol, s vývojem změn v informačním vzdělávání studentů vysokých škol, s potřebami středních i základních škol. Konference se snažily ukázat na důležitost kontinuity informačního vzdělávání pro jednotlivé věkové kategorie žáků a studentů. Proto, přestože byly obsahově prioritně zaměřené na informační vzdělávání středoškolských studentů, byly vždy do programu zařazovány příspěvky z teorie i praxe informační výchovy a vzdělávání základních i vysokých škol. V praktických částech konferencí potom byli účastníci (zejména v prvních ročnících) seznamováni i s konkrétními praktickými výsledky a zkušenostmi škol a jejich knihoven (postupně se transformujících v informační a studijní centra škol).

Vývoj konferencí je nesporně „poučný“, ukazuje, že jsme začali od informování o práci školních knihoven a „přesvědčování“, že je to práce smysluplná, že je podporou pedagogům a jejich kvalitním pomocníkem. Od čtvrtého a pátého ročníku konference jsme již zcela jednoznačně konstatovali, že není nutné informovat, jak mají knihovny – informační a studijní centra (ISC) škol pracovat, jak je mají učitelé a knihovníci organizovat, ani že se vlastně již vůbec nemusíme přesvědčovat a dokazovat důležitost ba přímo nezbytnost informačního servisu a vytváření zázemí pro aktivní práci s informacemi těchto, jak jeden ředitel školy knihovny nazval, „specializovaných učeben pro práci s informacemi“. Učitelé již také poznali, že značné procento žáků se chová při práci v ISC školy zcela jinak než ve třídě, tedy překvapivě aktivně, se schopností informace najít, zamýšlet se nad nimi, oproti tomu, kdy ve třídě při memorování učebnicových znalostí, měli tito žáci velké problémy a byli nejistí, bez zájmu. Nastal kvalitativní zlom, který nastolil mnohem náročnější úkoly a problémy k řešení.

Z konferencí bylo vydáno šest sborníků, které obsahují i analytické a návodné materiály pro práci školních knihoven:

- Jak budovat funkční informační středisko (Halašta, 2004)
- Knihovní řád školní knihovny – Návrh vzorového knihovního řádu (Medková, 2004)
- Informace o současné podpoře rozvoje informační gramotnosti na základních a středních školách v ČR a návrh řešení (Knihovní řád školní knihovny, 2005)

V roce 2003 také vznikl Klub školních knihoven (Čumplová, 2006), který se nadále na organizaci konferencí podílel se Střediskem služeb školám a Zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno, s podporou Národního institutu pro další vzdělávání pedagogů Brno (dříve Pedagogické centrum Brno). Konference

byla od začátku akreditovaná u Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ČR.

V roce 2007, po šestém ročníku, si neformální skupina knihovníků zabývajících se informačním vzděláváním v knihovnách uvědomila, že školy a školní knihovny se v oblasti informační gramotnosti vyvíjejí, postupují a mění se, zatímco veřejné knihovny v této oblasti své činnosti jakoby stále stály na místě, „přešlapovaly“. V lekcích a exkurzích jsou využívány online katalogy, informační zdroje, ale filosofie přístupu, pojmání, metod, způsobu i obsahu knihovnických lekcí zůstává stejná.

Proto se uskutečnil v roce 2008 v MZK v Brně nultý ročník semináře *Informační vzdělávání ve veřejných knihovnách* a po rozhodnutí zúčastněných knihovníků z krajských i profesionálních knihoven pokračovat a připravit změny následoval seminář v Hradci Králové 2009 a založení odborné sekce Informační vzdělávání uživatelů – IVU, která se stala nejmladší sekcí Sdružení knihoven České republiky (SDRUK, 2011).

3.3 Kontinuita práce knihoven

Chceme-li, aby z dětí, které prochází základní a střední školou vyrostli informačně gramotní občané, je zcela nezbytné je motivovat, ukázat jim význam práce s informacemi pro jejich profesní i osobní život. Žádná knihovna veřejná, školní, vysokoškolská, odborná, nemůže tento úkol, tyto požadavky současné informační společnosti, lépe řečeno již znalostní společnosti, zajistit pouze svými silami. To je možné pouze v případě, že:

- a) bude zajištěna organizačně návaznost práce v jednotlivých odděleních v rámci jedné knihovny;
- b) ve škole, kde pracuje školní knihovna – ISC školy – je napojení na výukový program školy a spolupráce ISC školy s pedagogickým sborem;
- c) výsledek navazující na zvládnutí předchozího požadavku, který je předpokladem pro koordinaci a zajištění kontinuity v oblasti informačního vzdělávání – propojení činnosti veřejné a školní knihovny (případně knihoven dalších).

Tedy:

- a) *Veřejná knihovna* – oddělení pro děti – oddělení pro dospělé – informační pracoviště – čítárna, ucelený systém (koncepte) informačního vzdělávání ve veřejné knihovně;
- b) *Škola* – výukový program – školní knihovna – spolupráce s veřejnou knihovnou;
- c) *Školní knihovna* – veřejná knihovna – odborná knihovna (specializované dotazy).

Tímto způsobem pracuje Základní škola Nad Plovárnou v Jihlavě (Hiková, 2003). Učitelé byli proškoleni v kurzech kritického myšlení, škola má v informačním a studijním centru profesionální knihovnici. Tematický plán výuky v knihovně

navazuje na výukový program jednotlivých ročníků. V knihovně probíhají lekce informační a čtenářské gramotnosti pod vedením knihovnice nebo vyučovací hodiny jednotlivých předmětů na základě požadavků vyučujících, kteří je vedou a knihovnice pro mezipředmětovou výuku zajišťuje informační servis a zázemí.

Druhým příkladem je veřejná knihovna, pověřená Městská knihovna v Hodoníně (Křepinská, 2010). Zde spolupracují na informačním vzdělávání žáků i studentů všechna pracoviště knihovny. Postup koordinuje a zajišťuje oddělení pro děti, ale podílí se i informační pracoviště, čítárna, oddělení pro dospělé čtenáře. Knihovna má zpracovanou koncepci informačního vzdělávání, na které spolupracuje nejen celá hlavní knihovna, ale snaží se zapojit i knihovnice z profesionálních knihoven v hodonínském regionu. Připravuje také pro knihovníky z menších profesionálních knihoven praktické semináře, ukázky lekcí, poskytuje podklady pro práci.

3.4 Průzkum

Sekce pro informační vzdělávání uživatelů SDRUK na svém prvním jednání v září 2009 stanovila jako jeden z prioritních úkolů zjištění současné situace v informačním vzdělávání v krajských, pověřených a profesionálních knihovnách v České republice. Bylo rozhodnuto pracovat s dotazníkem sestaveným a vyzkoušeným oddělením služeb knihovnám Moravskoslezské vědecké knihovny v Ostravě (viz Příloha A Dotazník k informačnímu vzdělávání uživatelů /IVU/ v knihovnách pro celostátní sekci IVU SDRUK a Příloha B Dotazník k informačnímu vzdělávání uživatelů /IVU/ v knihovnách pro celostátní sekci IVU SDRUK). Dotazník k informačnímu vzdělávání v knihovnách (Nejezchlebová, 2010) byl prostřednictvím krajských knihoven rozeslán v období od listopadu 2009 do února 2010 do 800 knihoven. Z těchto oslovených knihoven se vrátilo 439 vyplněných dotazníků. Dotazník vyplnilo 14 krajských knihoven, 42 pověřených knihoven a 383 profesionálních knihoven.

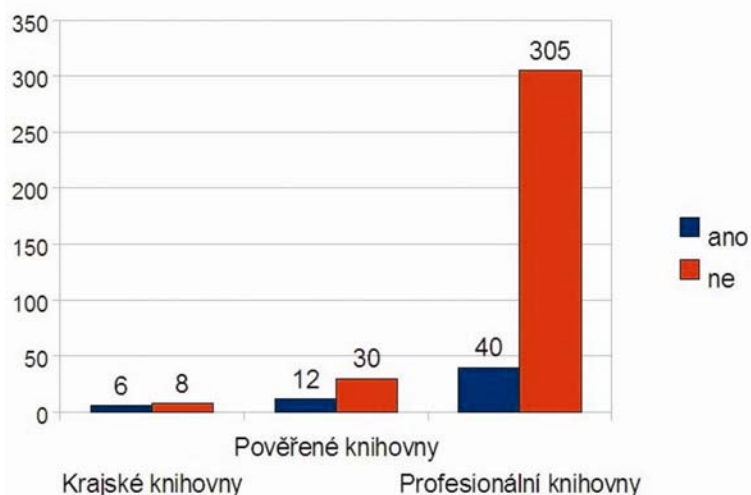
Zpracování vyplněných dotazníků z krajských, pověřených a profesionálních knihoven z České republiky, které prezentují v následujících grafech doplněných komentáři, poskytlo výchozí představu o stávajícím stavu v oblasti vzdělávání uživatelů veřejných knihoven a stalo se podkladem pro další směřování činnosti a úkolů sekce pro informační vzdělávání uživatelů.

Ze získaných podkladů vyplynulo, že krajské a pověřené knihovny zajišťují, sice na různé úrovni, ale přece jen systematicky informační vzdělávání žáků a studentů středních škol. Horší situace je u profesionálních knihoven, které pracují v menších městech vzhledem k jejich omezeným profesionálním možnostem (jeden až dva pracovníci). Není to však pouze tento problém, špatné výsledky v realizování informačního vzdělávání v knihovnách jsou závažnější.

3.4.1 Vzdělávání

Problémem se ukázalo nedostatečné profesionální vzdělávání v této oblasti. Situaci ukazuje Graf 3-1, zpracovaný z dotazníků (38 profesionálních knihoven na otázku

neodpovědělo). Knihovníci v převážné většině nevědí, co má být obsahem informačního vzdělávání jednotlivých věkových stupňů žáků a studentů a neumí pracovat adekvátními metodami. Tedy tak, aby lekce vedly k aktivní práci, byly pro současné mladé lidi přijatelné a odpovídaly praxi škol.



Graf 3-1 Absolvování školení o informačním vzdělávání a informační gramotnosti

3.4.2 Materiály a metody současného informačního vzdělávání v knihovnách

Knihovníci využívají pro práci a přípravu informačního vzdělávání vlastní materiály a podklady, často zastaralé a ne vždy systematicky doplňované a aktualizované. Toto byl důležitý poznatek ze získaných odpovědí.

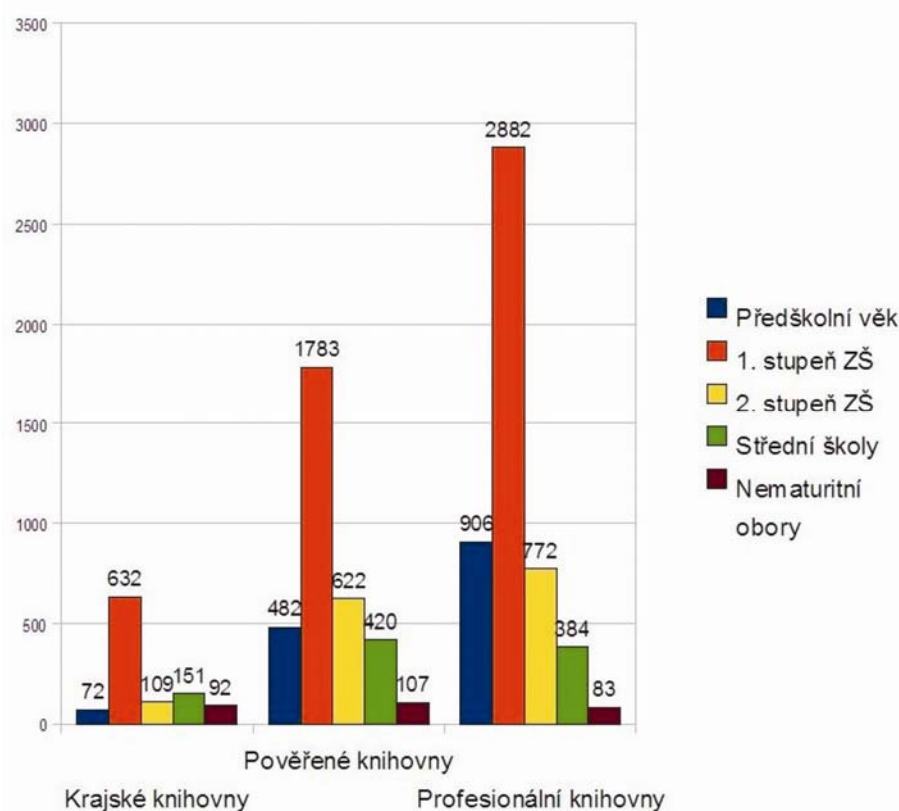
Dotazník dále zjišťoval, jaký typ metodických materiálů by knihovníkům pomohl v praxi – obecný, návodný nebo praktický. Knihovníci jednoznačně požadovali materiál praktický, samozřejmě v elektronické podobě.

Se vzděláváním a s uvedenou absencí vhodných materiálů souvisí i metody, které knihovníci v současné době v knihovnách využívají. Na prvním místě v dotazníku uvedli praktické ukázky, frontální výklad, přednášky a kombinace těchto metod. Velmi málo je využívána samostatná práce žáků a studentů pod vedením knihovníka (případně za pomoci učitele).

3.4.3 Cílové skupiny

Dotazník byl zaměřen na průzkum informačního vzdělávání veřejných knihoven pro děti předškolního věku, žáky základních škol (1. a 2. stupeň) a studenty středních škol a nematuritních oborů. Jedná se o základní věkové kategorie, které členy sekce informačního vzdělávání uživatelů prioritně zajímají. Chtějí pro ně informační vzdělávání zajišťovat na odpovídající a potřebné úrovni a tím rozšířit jejich informační gramotnost. Se základními a středními školami také tradičně veřejné knihovny spolupracují. Výsledky zpracovaných odpovědí (viz Graf 3-2) ukazují, že veřejné knihovny mají nejlépe propracované aktivity, včetně informačního vzdělávání, pro žáky základních škol (zejména 1. stupeň) a předškolní věk. Je to

dáno i dlouholetou spoluprací oddělení pro děti s učiteli základních škol a s mateřskými školami.

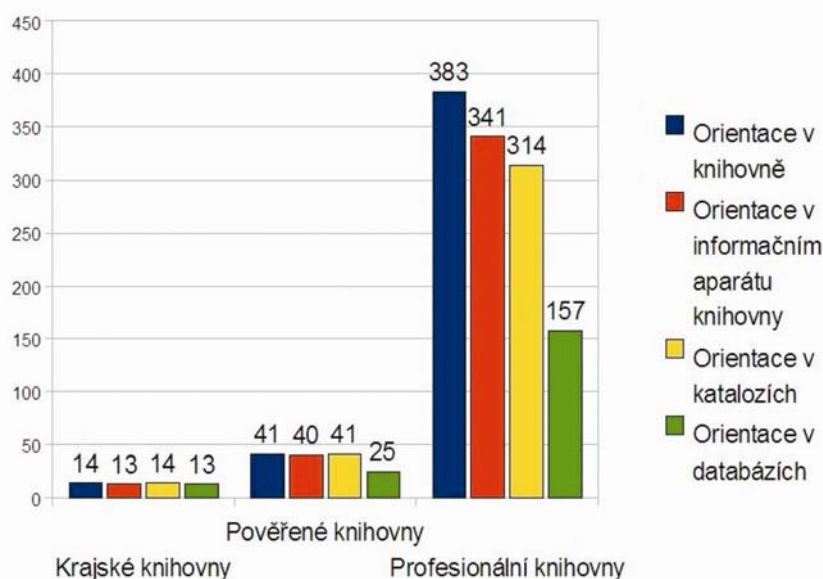


Graf 3-2 Počet akcí pro jednotlivé cílové skupiny. Výsledky ze zpracovaných dotazníků

Poznámka: Problematika středních škol je v oblasti informačního vzdělávání složitá. Organizačně uživatelé nad 15 let spadají do oddělení pro dospělé čtenáře, kde není vyčleněný pracovník a v celkovém provozu oddělení není dostatek časového prostoru pro intenzivní práci se studenty všech typů středních škol.

3.4.4 Zaměření informačního vzdělávání

Obsah informačního vzdělávání, jak ukázaly výsledky zpracovaných odpovědí knihovníků (viz Graf 3-3), koresponduje s výsledky Graf 3-2 – cílové skupiny. Nejčastější je zaměření na orientaci v knihovně (exkurze) a využívání služeb knihovny, na práci s knihou, seznámení s informačním aparátem knihy, s vyhledáváním v online katalozích. Tedy základy informačního vzdělávání pro žáky základních škol.



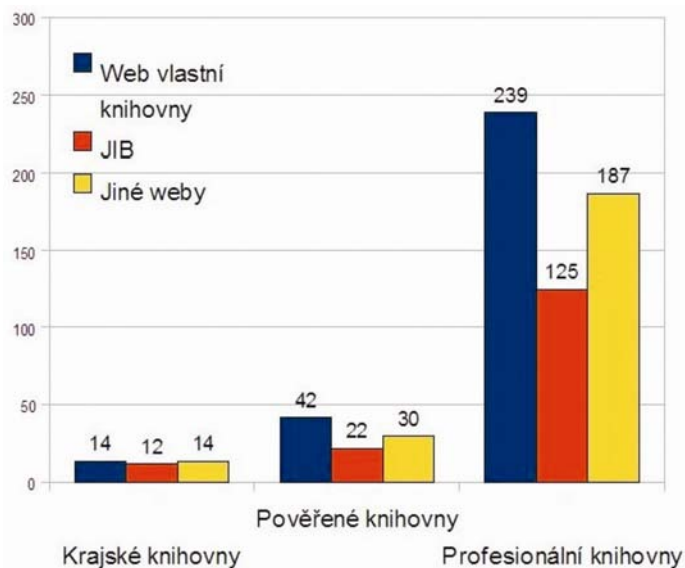
Graf 3-3 Obsah informačního vzdělávání podle odpovědí knihoven v dotazníku

Poznámka: Zcela nedostatečná je práce s databázemi, informace o Jednotné informační bráně, odkazy na zajímavé a informačně přínosné portály, adresy, tedy zaměření na požadavky a potřeby studentů středních škol.

3.4.5 Webové stránky knihoven

V návaznosti na náplň informačního vzdělávání jsme zjišťovali využívání webových stránek knihoven jako informačního zdroje, který je mladým lidem přístupný a může je zaujmout.

Využívány jsou především webové stránky konkrétní knihovny (viz Graf 3-4). Méně jsou účastníci lekcí upozorňováni na další webové stránky, kde mohou najít informace důležité pro rozšíření školních znalostí, ale i pro své zájmy a volný čas (Národní knihovna ČR, Městská knihovna v Praze, krajské knihovny a další).



Graf 3-4 Využívání webových stránek knihoven při lekcích informačního vzdělávání v různých typech knihoven podle výsledků dotazníku

3.5 Závěr

Sekce informačního vzdělávání neměla pro svou práci konkrétní údaje o realizaci informačního vzdělávání ve veřejných knihovnách. Členové se proto rozhodli, že své předpoklady a znalosti z výměny zkušeností v knihovnách podloží reálnými čísly získanými z průzkumu. Obesláno bylo prostřednictvím krajských knihoven 800 veřejných knihoven v České republice. Z 439 zpracovaných dotazníků byly získány podklady pro další práci této sekce. V článku byly předloženy výsledky a následná řešení.

Závěry dotazníkového šetření odpovídaly situaci v roce 2009 ve veřejných knihovnách. Praxe knihoven se velmi rychle mění, knihovny mají na svých stále kvalitnějších webových stránkách mnohem více informací, mají zde také lekce pro uživatele, virtuální průvodce knihovnami, jejich službami, práci s katalogy. To vše mohou knihovníci při informačním vzdělávání využívat, stejně tak informační vzdělávání pro studenty vysokých škol – lekce vystavené na stránkách vysokoškolských knihoven. Dotazníkové zjišťování z roku 2009-2010 bylo prvním svého druhu ve veřejných knihovnách. I proto by bylo dobré po třech až pěti letech průzkum opakovat. Zjistit, zda došlo k nějakým změnám, novým potřebám, získat možnost srovnání.

S odkazem na výsledky šetření je patrná potřeba zintenzívnit vzdělávání knihovníků v tomto směru. Už po vyhodnocení dotazníku v roce 2010 se členové sekce pro informační vzdělávání uživatelů dohodli na konání jednodenních seminářů, prakticky zaměřených, které by ukazovaly dobré zkušenosti některých knihoven, způsob práce i obsah lekcí.

Profesionální knihovny, především krajské a pověřené knihovny, by měly mít koncepci informačního vzdělávání, na níž by spolupracovala jednotlivá pracoviště

knihovny a která by systematicky vymezovala návaznost lekcí informačního vzdělávání pro jednotlivé ročníky, věkové kategorie žáků a studentů středních škol.

Nezbytná je spolupráce mezi jednotlivými knihovnami, veřejnými, školními a školami v oblasti informačního vzdělávání žáků a studentů středních škol především. Potřebná je i spolupráce s odbornými knihovnami a knihovnami paměťových institucí.

S ohledem na uvedené potřeby se rozhodla sekce ustavit tři pracovní skupiny, které se zabývají obsahem i metodami v oblasti informačního vzdělávání pro předškolní věk, základní školy (1. a 2. stupeň) a střední školy. Bude třeba organizačně a personálně vyřešit informační vzdělávání studentů všech typů středních škol a začlenit ho do systému informačního vzdělávání uživatelů veřejných knihoven.

Pokud se podaří v praxi zkvalitnit a především změnit způsob dosavadní informační výchovy v knihovnách, tedy knihovnických lekcí, v ucelený provázaný systém informačního vzdělávání, který bude navazovat na požadavky školních vzdělávacích programů, budou knihovny pojímány jako vzdělávací instituce. Stanou se profesionálním a potřebným partnerem žáků, studentů i učitelů.

Použitá literatura

ČUMPLOVÁ, L. a J. NEJEZCHLEBOVÁ. 2006. Informace o současné podpoře rozvoje informační gramotnosti na základních školách a středních školách v ČR a návrh na řešení. In: *Informační gramotnost: 4. sborník příspěvků z konference, konané 24. listopadu 2005 v Moravské zemské knihovně* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 27-41 [cit. 2011-08-20]. ISBN 80-7051-167-2. Dostupné z: http://kramerius.mzk.cz/search/item.jsp?pid=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&pid_path=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&path=periodical&format=&q=&fq=document_type:%22periodical%22

DOLEJŠÍ, V. 2011. Ze škol vycházejí negramotné děti: Jiří Růžička, ředitel Gymnázia Jana Keplera v Praze. *MF Dnes*. 30. dubna 2011, s. 14A.

HALAŠTA, J. 2004. Jak budovat funkční informační středisko. In: *Informační gramotnost: 2. sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2003 v Moravské zemské knihovně* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 131-134. [cit. 2011-08-18]. ISBN 80-7051-155-9. Dostupné z: http://kramerius.mzk.cz/search/item.jsp?pid=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&pid_path=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&path=periodical&format=&q=&fq=document_type:%22periodical%22

HIKOVÁ, H. 2003. Spolupráce pedagogického sboru s Informačním centrem školy. In: *Informační gramotnost: 1. sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské knihovně* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 87-93 [cit. 2011-08-20]. ISBN 80-7051-151-6. Dostupné z: http://kramerius.mzk.cz/search/item.jsp?pid=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&pid_path=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&path=periodical&format=&q=&fq=document_type:peerius

Informační gramotnost: 6. sborník příspěvků z konference, konané 21. a 22. listopadu 2007 v Moravské zemské knihovně. 2008. Brno: Moravská zemská knihovna, 114 s. ISBN 978-80-7051-179-4.

Knihovní řád školní knihovny: návrh textu vzorového knihovního řádu. 2005. In: *Informační gramotnost: 3. sborník příspěvků z konference, konané 2. prosince 2004*

v *Moravské zemské knihovně* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 146-155 [cit. 2011-08-18]. ISBN 80-7051-160-5.

Dostupné z: http://kramerus.mzk.cz/search/item.jsp?pid=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&pid_path=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&path=periodical&format=&q=&fq=document_type:%22periodical%22

KŘEPINSKÁ, B. 2010. Nebýt v tom sám. In: *Duha*. **24**(2), 13-15. ISSN 0862-1985.

MEDKOVÁ, M. 2004. Školní informační středisko Obchodní akademie a SOŠ a VOŠ ve Valašském Meziříčí. In: *Informační gramotnost: 2. Sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2003 v Moravské zemské knihovně* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 135-148 [cit. 2011-08-18]. ISBN 80-7051-155-9.

Dostupné z: http://kramerus.mzk.cz/search/item.jsp?pid=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&pid_path=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&path=periodical&format=&q=&fq=document_type:%22periodical%22

Metodický pokyn Ministerstva kultury ČR k vymezení standardu veřejných knihovnických a informačních služeb poskytovaných knihovnami zřizovanými a/nebo provozovanými obcemi a kraji na území České republiky. 2005. *Knihovnický institut NK ČR* [online].

Praha: Ministerstvo kultury ČR, [cit. 2011-08-15]. Dostupné z:

http://knihovnam.nkp.cz/sekce.php3?page=03_Leg/01_LegPod/MetodVKIS.htm

Metodika II. [online]. [2011]. Praha: VÚP. ISSN 1802-4785.

Dostupné z: <http://www.rvp.cz>

Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015. 2011.

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky [online]. Praha: MZV ČR, 28 s.

[cit. 2011-08-16]. Dostupné z:

http://knihovnam.nkp.cz/sekce.php3?page=03_Leg/01_LegPod/MetodVKIS.htm

NEJEZCHLEBOVÁ, J. 2008. Vliv školní knihovny na rozvoj osobnosti mladého člověka a možnosti spolupráce s veřejnými knihovnami. In: *Knihovna – knihovnická revue*. **19**(2), 101-105. ISSN 1801-3252.

NEJEZCHLEBOVÁ, J. 2010. Dotazník k informačnímu vzdělávání v knihovnách v ČR. In: *Duha*. **24**(2), 11-13. ISSN 0862-1985.

PIGLIUCCI, Massimo. 2011. Čas pro kritické myšlení. In: *MF Dnes*. 7. května 2011, Víkend dnes, s. 42- 43.

Podpora informační gramotnosti ve veřejných knihovnách – cesta k budoucnosti. 2006.

Uspořádal Miroslav Ressler ve spolupráci se Zlatou Houškovou. Praha: Národní knihovna ČR, 112 s. ISBN 80-7050-500-1.

Rámcový vzdělávací pokyn pro předškolní vzdělávání. 2004. *Výzkumný ústav pedagogický v Praze* [online]. Praha: VÚP, [cit. 2011-08-15]. Dostupné z WWW:

http://www.vuppraha.cz/rvp-content/uploads/200.9/12/RVP_PV-2004.pdf

Sekce pro informační vzdělávání uživatelů. 2011. *SDRUK* [online]. [cit. 2011-08-18].

Dostupné z: <http://www.svkos.cz/sdruk/odborne-sekce/sekce-pro-informacni-vzdelavani-uzivatelu/>

Strategie celoživotního učení ČR. 2007. *Knihovnický institut NK ČR* [online]. Praha:

MŠMT, 84 s. [cit. 2011-08-18]. Dostupné z:

http://knihovnam.nkp.cz/sekce.php3?page=03_deklarace.htm

II. část

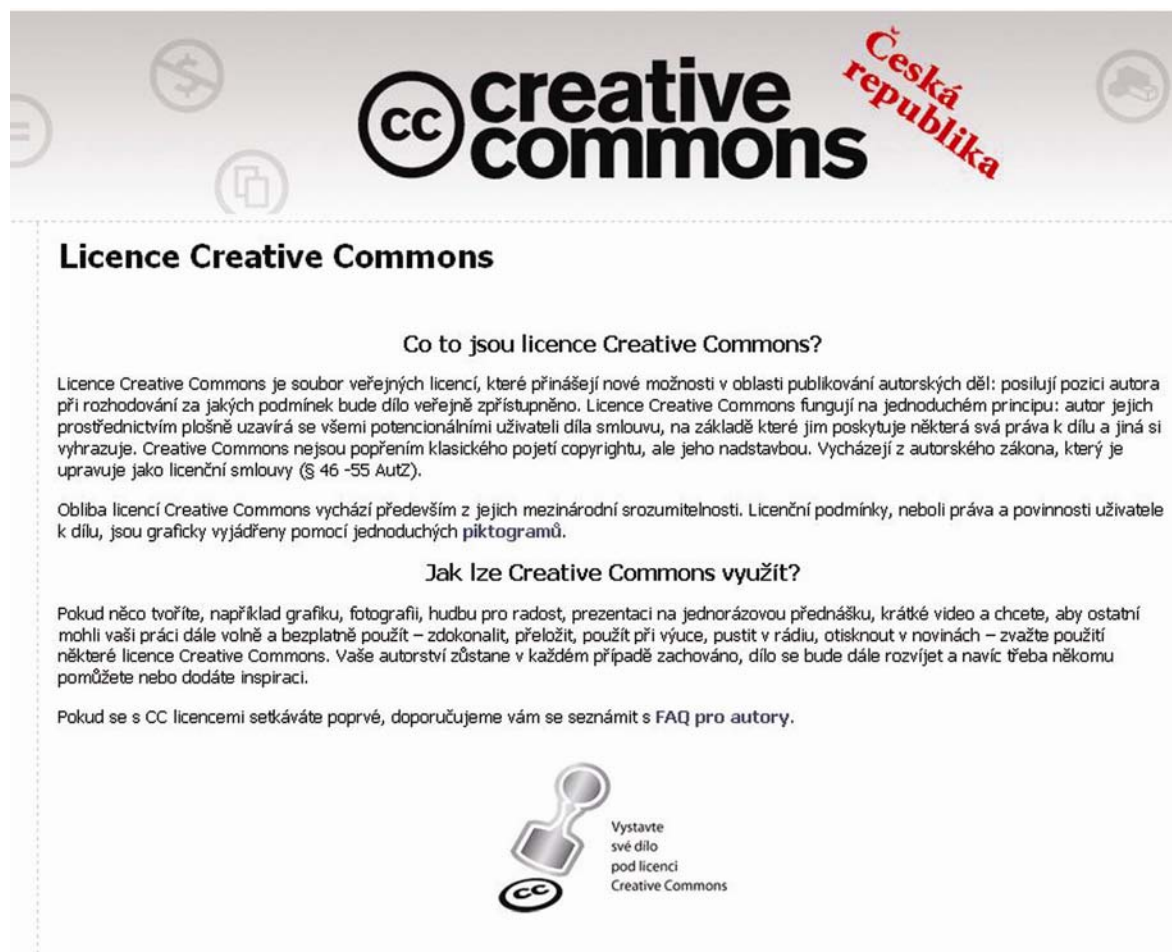
NOVÁ TÉMATA

4 OTEVŘENÝ PŘÍSTUP (OPEN ACCESS)

Iva Burešová

Otevřený přístup (Open Access – OA) je definován jako „trvalý a bezplatný online přístup k dokumentům, zejména pak plným textům pro všechny uživatele“. Tento statut v sobě zahrnuje volné a neomezené „čtení, stahování, kopírování, sdílení, ukládání, tištění, vyhledávání a hypertextové propojování“ (Suber, 2007).

Autorská práva ovšem tímto nezanikají – jedním ze způsobů jak licencovat¹¹ díla s otevřeným přístupem jsou takzvané creative commons = sada předem připravených licenčních ujednání (nabízených bezúplatně), které vlastník autorských práv může přidat ke svému dílu. Jsou poskytována neurčitému okruhu osob a to po celou dobu trvání ochrany díla (www.creativecommons.cz – viz Obrázek 4-1).



Obrázek 4-1 WWW stránka Creative Commons (*Licence Creative Commons*, 2012)

¹¹ Licence je samostatný smluvní typ, kterým poskytovatel uděluje nabyvateli svolení (licenci) k výkonu svých absolutních práv k nehmotnému statku (Boháček, 2008).

Důvodů proč OA zařadit do informačního vzdělávání může být několik – OA je způsob jak školám a jiným vzdělávacím institucím zajistit přístup k informačním zdrojům i přes omezený rozpočet a také je třeba „vychovávat“ budoucí autory a seznámit je nejen s tradičním způsobem získávání a publikování informací, ale také s alternativními způsoby tak, aby pochopili jejich principy a případné výhody nebo nevýhody.

Zdroje s otevřeným přístupem se dají rozdělit do tří skupin (Planková, 2008):

1. *Předmětově profilované archivy a institucionální repozitáře (úložiště)* – do této skupiny patří archivy a repozitáře jednotlivých univerzit, akademií věd a dalších výzkumných institucí.
2. *Online časopisy s otevřeným přístupem* – do této kategorie patří komerční vydavatelství jako je například BioMed Central, stejně tak jako neziskové projekty vydávání OA časopisů, mezi které patří například digitální knihovna PloS. Online časopisy s otevřeným přístupem vychází z modelu tradičního vědeckého publikování. Nekomerční časopisy jsou bezplatné pro čtenáře i autory, náklady na publikování, recenzní řízení, zpřístupnění a archivaci hradí třetí strana (například vědecká instituce). Komerční časopisy jsou bezplatné pro čtenáře, náklady hradí autoři. Cena za jeden publikovaný článek se dnes pohybuje v rozmezí 700 až 3 500 Eur. OA časopisy tvoří cca 15 % ze všech vydávaných recenzovaných vědeckých časopisů, méně než polovina využívá model „platí autor“.
3. *Povrchový web* – takzvaný „viditelný“ web, jedná se zejména o osobní stránky autorů, kteří vystavují své práce, problémem je v tomto případě menší viditelnost a nízká životnost takových stránek.

Kromě výše uvedeného dělení existují dvě hlavní cesty, kterými lze dojít k otevřenému přístupu – pojmenovala je již Budapešťská iniciativa (Bratková, 2006):

- *Zlatá cesta (Golden Road)* – publikování v OA časopisech, recenzní řízení a otevřený přístup zajišťují vydavatelé;
- *Zelená cesta (Green Road)* – autoarchivace v otevřených repozitářích, otevřený přístup zajišťují autoři.

Kromě těchto dvou hlavních cest se ještě uvádí další dvě „barevné“ cesty (Bratková, 2006):

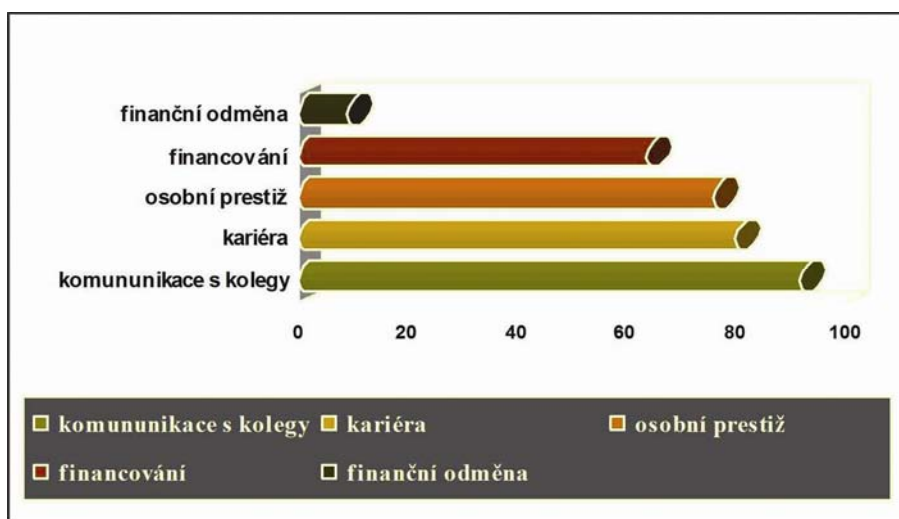
- *Světle zelená cesta (Pale Green Road)* – tato cesta otevřeného přístupu nebrání autorům v preprintové archivaci článků, ale postprintovou archivaci publikovaných článků už neumožňuje;
- *Šedá cesta (Grey Road)* – sem patří vše, co se nedá zařadit do výše uvedených skupin.

4.1 Proč Open Access?

Pro podporu OA publikování jsou nejčastěji uváděny následující tři argumenty (Burešová, 2006):

1. *Argument hodnoty vědce* – vědci by neměli platit za přístup a užití informací, které většinou publikují, recenzují a upravují zdarma;
2. *Argument veřejného prospěchu* – akademické instituce a knihovny čelí „časopisecké krizi“ – předplatné časopisů dramaticky stoupá a tudíž dochází ke snižování počtu předplácených titulů – vědci se v některých případech nedostanou ani ke článkům, které oni sami publikovali.
3. *Etické a morální argumenty* – dvojí financování vědy – veřejné peníze by se měly utrácet efektivněji, poskytnout volný přístup všem, kteří si nemohou dovolit platit.

Důvody, proč vědci publikují svá díla, jsou uvedeny v Grafu 4-1 – finanční odměna za článek publikovaný v „klasickém“ periodiku není pro většinu z nich hlavní motivací.



Graf 4-1 Důvody vědeckého publikování (Suber, 2007)

4.2 Pár perliček z historie OA

Otevřený přístup dosahuje svého největšího rozvoje především v posledních letech, ovšem počátky je možné vysledovat už 7. dubna 1969, kdy Steve Cocker spustil publikování série volných online dokumentů o vývoji internetu, 21. září 1985 potom Bílý dům vydal nařízení o národní bezpečnosti 189, nesoucí poselství, že „maximální možná míra výsledků základního výzkumu zůstává neomezená“. V roce 1989 byl založen časopis *Psycology*, jeden z prvních časopisů s otevřeným přístupem, který se stal zároveň recenzovaným.

15. ledna 2001 Jimmy Wales založil Wikipedii a 6. října 2004 společnost Google oficiálně vyhlásila projekt Google Print (nyní přejmenováno na Google Book Search), jehož snahou bylo a je zdigitalizovat fondy největších světových knihoven a uživatelům tak umožnit online vyhledávání v těchto textech.

Z klíčových iniciativ uvedme Budapest Open Access Initiative (2002), která definovala otevřený přístup jako volnou dostupnost na veřejném internetu, dovolující jakémukoli uživateli ji číst, stahovat, kopírovat, distribuovat, tisknout, prohledávat nebo propojovat s jinými plnotextovými články, nabízet je k indexaci, předat jako data do softwaru, nebo je použít jakýmkoli jiným zákonným způsobem bez finančních, zákonných nebo technických překážek kromě těch, které jsou neoddelitelné od internetu jako takového (Bratková, 2003).

Bethesda Statement on Open Access Publishing (2003) se dotýká úzké spolupráce všech objektů, kterých se otevřený přístup týká – tj. grantových agentur a jiných organizací zabývajících se podporou vědy a výzkumu, knihoven, vydavatelů odborných periodik, samotných vědců a badatelů, studentů a vědeckovýzkumných společností a institucí (Bratková, 2003).

Berlin Declaration of Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities (2003) se věnuje formulování a především dodržování standardů kvality časopisecké produkce. Tuto deklaraci podepsalo a zavázalo se tak podporovat principy OA na 300 významných výzkumných institucí (AV ČR a GA ČR se k prohlášení připojily v roce 2008, Masarykova univerzita v roce 2010 – viz Obrázek 4-2).

Signatories			
Nr	Date/Datum	Organisation	Person
297	05.01.2011	Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	Michael Piper
296	17.11.2010	European Association of Development Research and Training Institutes	Jean-Luc Maurer
295	12.11.2010	Universidad de Granada	Francisco González Lodeiro
294	10.11.2010	International Federation of Library Associations and Institutions	Ellen Tise
293	10.11.2010	Harvard University	Steven E. Hyman
292	21.10.2010	Instituto Politécnico de Santarém	Jorge Alberto Guerra Justino
291	18.10.2010	Karlsruher Institut für Technologie	Detlef Löhe
290	11.10.2010	Masaryk University	Petr Fiala
289	30.09.2010	Universiteit Stellenbosch – Stellenbosch University	Arnold van Zyl
288	17.09.2010	Collegium Artium	Jacek Maj
287	06.09.2010	Université de Provence	Jean-Paul Caverni
286	08.07.2010	Universidad de Huelva	María Luisa Pérez Guerrero
285	25.06.2010	Vísinda- og Tækniráð	Jóhanna Sigurðardóttir
284	07.06.2010	Statens institutt for rusmiddelforskning	Jostein Rise
283	03.05.2010	Université Pierre et Marie Curie	Jean-Charles Pomerol
282	26.04.2010	Universitat de Girona	Joaquim M Puigvert
281	20.04.2010	Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos	João Alberto Sobrinho Teixeira
280	13.04.2010	Instituto Politécnico de Castelo Branco	Carlos Manuel Leitão Maia
279	10.03.2010	Conférence des Présidents d'Université	Lionel Collet
278	01.02.2010	FORS	Peter Farago
277	26.01.2010	Universität Wien	Georg Winckler
276	14.01.2010	Panteio Panepostimio Koinonikon kai Politikon Epistimon	Panos N. Tsiros
275	05.01.2010	Université de Nantes	Yves Lecointe
274	11.12.2009	Universitat de Barcelona	Dídac Ramírez i Sarrió
273	02.12.2009	Université du Maine	Jean-Yves Buzaré
272	26.11.2009	Hoger Beroeps Onderwijs Raad	Doekle Terpstra
271	02.11.2009	The University of Hong Kong	Lap-Chee Tsui
270	18.09.2009	Fundação para a Computação Científica Nacional	Pedro Veiga

Obrázek 4-2 Signatáři Berlínské deklarace (OA MPG – Signatories, 2012)

4.3 Dopady OA

4.3.1 Co otevřený přístup přinese?

Autorům čtenáře z celého světa bez ohledu na geografickou příslušnost, čtenářům bezbariérový přístup k materiálům pro výzkum či studium. Učitelům a studentům přinese eliminaci potřebných povolení pro reprodukci a distribuci materiálů, což zkvalitňuje výuku nejen v rozvojových zemích, ale i v sociálně slabších vrstvách zemí rozvinutých. Pro univerzity je to potom zviditelnění jednotlivých fakult.

Pro vydavatele vyšší čtenost časopisů a s tím související vyšší citovanost a vyšší impakt faktor. Grantovým agenturám zajistí skutečný veřejný přístup k výsledkům placených z jejich peněz – což bývá cílem většiny z nich. Pro vlády je to potom naplnění zákonných požadavků, tj. za veřejné peníze dostávat veřejné výsledky.

A občanům přináší přístup k výsledkům vědy, kterou platí ze svých daní.

4.3.2 A pro knihovny?

Jako nesporná výhoda otevřeného přístupu se jeví snadnější uspokojování potřeb uživatelů, protože knihovny mohou poskytnout nejen více periodik, ale ta se navíc neztrácí a nejsou poškozována manipulací s nimi. Mezi nesporné výhody však patří hlavně rychlý přístup k plným textům a to bez časového omezení. OA také nezatěžuje rozpočet knihoven a řeší tak cenovou krizi odborných časopisů a také řeší různé licence a povolení. Může se ovšem stát, že na knihovny bude přenesena povinnost a finanční zátěž budování depozitních otevřených archivů.

4.3.3 A kromě výhod i ... (Vítů, 2006)

- *Integrace volně přístupných zdrojů s dosavadními fondy a službami* – knihovny by měly postupně začleňovat časopisy s otevřeným přístupem do svých katalogů a nabízet uživatelům vyhledávací služby specializované na materiály s OA a požadovat zahrnutí zdrojů s otevřeným přístupem do nástrojů umožňujících současné prohledávání více informačních zdrojů. Pokud jde o propojování bibliografických záznamů s plnými texty, je povzbudivé, že i vydavatelé volně přístupných časopisů se zapojily do systému CrossRef.
- *Školení a podpora uživatelů* – s nástupem otevřených archivů, časopisů a digitálních knihoven přestal být dokument vázán na konkrétní vydání daného periodika. Uživatele je proto potřeba poučit o jiných jednoznačných identifikátorech než je ročník, číslo a strana. Někdy se může i téměř (nebo úplně) totožný text objevit ve více zdrojích. To může být pro uživatele velice matoucí.

- *Existence více verzí jednoho článku*¹² ztěžuje práci i informačním pracovníkům, kteří se zabývají citační analýzou. Má se pro jeden konkrétní článek počítat počet citací všech jeho verzí? Nebo se mají brát v potaz pouze citace jedné, oficiální verze? Otázka hodnocení na základě citací v otevřených archivech je vůbec problematická, protože dosud jsou autoři do jisté míry hodnoceni podle kvality časopisů, ve kterých publikují (impakt faktor). Jak ale bylo popsáno v třetí kapitole, některé časopisy s otevřeným přístupem už hodnocení ISI také dosahují a další jsou na nejlepší cestě tohoto dosáhnout.
- Další úlohou pro informační pracovníky je *podpora jejich uživatelů v roli autorů*, ochota pomoci jim s výběrem vhodného časopisu či archivu pro zveřejnění článku, pomoc s tvorbou metadat a úhrada případného poplatku. Kromě toho se mohou přímo podílet na budování, organizaci a provozu otevřeného archivu své instituce.
- *Posuzování kvality zdrojů* – knihovny by měly poskytovat především kvalitní informační zdroje, bez ohledu na to, zda jsou volně přístupné či nikoliv. V souvislosti s OA se objevují i spekulace o jejich odborné úrovni. O co je pro autory snazší publikovat, o to je těžší posoudit kvalitu článků. Placené zdroje dávají jistou záruku správnosti, aktuálnosti i původnosti. Než se takový zdroj dostane k uživateli, projde dvojnásobným výběrem – nejprve na straně vydavatele (recenzní řízení) a potom na straně knihovny, která do svého fondu pečlivě vybírá jednotlivé tituly. V případě mnoha vydavatelů s otevřeným přístupem může snaha o úsporu nákladů vést k vypouštění recenzního řízení i redakčních úprav rukopisu, a tudíž hrozí nebezpečí, že budou publikovány i méně kvalitní práce. V případě otevřených archivů je zpravidla filtrace ze strany správců minimální, ale při hodnocení obsahu mohou pomoci další nadstavbové služby, jako jsou například automaticky vytvářené citační rejstříky nebo sledování počtu přečtení článku.
- *Trvalá ochrana a zpřístupnění zdrojů s OA* – trvalá ochrana tištěných zdrojů je doménou depozitních knihoven a ty nejspíš přijmou i odpovědnost za trvalé uchovávání a zpřístupňování materiálů s otevřeným přístupem. Hlavní myšlenkou otevřených archivů je nabídnout autorům prostor pro publikování příspěvků. Otázka trvalé ochrany a zpřístupňování je odsunuta do pozadí, především kvůli finančnímu zázemí, které není dlouhodobě jisté.

4.4 Open Access v AV ČR

Akademie věd je složena z 54 veřejných výzkumných institucí, přičemž každý ústav je samostatnou právnickou osobou. Celkově má 7 000 zaměstnanců, z toho je přibližně 3 500 vědeckých pracovníků. Ročně je publikováno 11 000 článků, zpráv

¹² Kromě finální (vydané) verze článku se většinou lze dostat i k preprintu (verzi před recenzním řízením, kterou má autor uloženou na svých stránkách či v institucionálním repozitáři) či později aktualizovaným verzím téhož článku.

apod., na jednotlivých ústavech je vydáváno více než 60 titulů časopisů (cca 3 000 článků).

Na jaře roku 2008 byla vedením AV ČR podepsána Berlínská deklarace (první český signatář, 249. celkem) a Knihovna AV ČR byla pověřena jednat za AV ČR v otázkách otevřeného přístupu.

Vědecká rada AV ČR doporučila na jaře 2009 nově zvolenému vedení AV ČR formulovat politiku otevřeného přístupu a vybudovat institucionální repozitář (Cubr, 2005) a zajistit jeho využití v režimu otevřeného přístupu. Tato politika byla schválena Akademickou radou AV ČR 14. 9. 2010. Knihovna AV ČR je odpovědná za interpretaci a šíření této publikační politiky a za zajištění informační infrastruktury.

Pracoviště AV ČR jsou povinna vyvinout veškeré úsilí k tomu, aby mohla AV ČR a Knihovna AV ČR poskytnout publikační výstupy – zaměstnanecká díla – vytvořená jejich zaměstnanci a nevýhradní licence k jejich užití, zejména právo na rozmnožování jakýmkoli prostředky a v jakékoli formě a právo na sdělování díla veřejnosti v rámci právního řádu České republiky a s ohledem na případná licenční ujednání s vydavateli.

Publikační výstupy budou poskytovány v elektronické formě. Knihovna AV ČR zajistí jejich uložení v repozitáři AV ČR a zpřístupnění veřejnosti jakmile to bude možné, s ohledem na skutečnost, že někteří vydavatelé mohou na tato díla uvalit publikační embargo (tj. doba, po kterou článek nemůže být zpřístupněn veřejnosti).

Současně s touto politikou bylo schváleno vytvoření fondu a dotačního systému pro podporu „Gold“ Open Access s alokací 1 000 000 Kč pro rok 2011 – správu zajišťuje ediční rada AV ČR (viz Obrázek 4-3) (Lhoták, 2010).

Dotace pro podporu publikování formou Open Access v Akademii věd ČR

Podmínky pro přidělení dotace:

- dotace je přidělována pouze autorům, kteří jsou zaměstnanci AV ČR a publikují v rámci svého pracovního poměru
- dotaci lze poskytnout pouze v případě přijetí článku do některého z OA časopisů uvedeného alespoň v jedné z databází WOS, SCOPUS nebo ERIH
- nedílnou součástí žádosti o dotaci jsou elektronické kopie (PDF nebo JPG) dopisu redakce potvrzující přijetí článku k publikaci, titulní stránka přijatého rukopisu s uvedením pracoviště korespondenčního autora a potvrzení pracoviště o uhrazení poplatku za publikování článku v OA časopisu

Pravidla pro přidělování dotace na podporu publikování formou Open Access [odkaz vede na PDF soubor, 115 Kb]
Informace o podporovaných časopisech

Pro rok 2011 byla do fondu pro přidělení dotace alokována částka 1.000.000 Kč.

Ve fondu zbývá 614000 Kč.

(tento údaj je průběžně aktualizován)

Obrázek 4-3 WWW stránka dotačního programu AV ČR (*Dotace pro podporu publikování formou Open Access v Akademii věd ČR 2012*)

4.4.1 Repoziťář AV ČR

Pro získávání a vkládání dat bude využit Automatizovaný systém evidence publikací (ASEP). Při vložení bibliografického záznamu bude možné uložit i plný text. Realizace, vytvoření pravidel (manuálu) a zahájení sběru dat je plánováno od druhé poloviny roku 2011.

4.5 Závěr

O otevřeném přístupu toho bylo napsáno mnoho. Od jeho prvopočátku až do současnosti nejčastěji lidmi (ať už uživateli, autory nebo informačními pracovníky) pohybujícími se ve vědecké sféře. Nespokojenost s tradičním modelem publikování, který zůstával stejný stovky let, podporuje experimenty se zcela odlišnými publikačními modely. Elektronická forma vědeckého publikování spolu s rozvojem ICT přinesla nové možnosti rozšiřování vědeckých poznatků. Zatímco dříve se k primárnímu dokumentu dospělo pouze návštěvou knihovny (nebo jiné informační instituce), dnes může být koncovým uživatelům dostupný prakticky ihned. Bariéra času tak byla překonána, bariéra finanční však nikoli. Rozpor mezi technologickými možnostmi a finančním omezením je zřejmě největší hnací silou hnutí za otevřený přístup. Příznivci toho hnutí často prohlašují, že věda a výzkum jsou z větší části

(pominou-li se soukromé komerční výzkumy některých firem) placeny z veřejných financí, měly by být tedy také veřejně a zdarma dostupné i výsledky těchto výzkumů.

Zatím není jasné, zda volný (otevřený) i placený přístup k informacím vedle sebe mohou dlouhodobě existovat, jak je tomu dnes v mnoha vědních oblastech (například ve fyzice, lékařství a dalších), nebo zda některá z těchto forem převládne a druhá potom zanikne úplně, či se stane pouze okrajovou záležitostí. Tento vývoj bude zřejmě záležet také na míře státní regulace nebo podpory v této oblasti, neboť může být stanovena povinnost zveřejňovat výsledky státem financovaného výzkumu ve volně dostupných zdrojích. Pro tyto účely může být vytvořen centrální archiv s otevřeným přístupem, nebo mohou být jednotlivým institucím přiděleny finanční prostředky s tím, že si samy rozhodnou, kde budou jimi publikované články archivovány – zda ve vlastním institucionálním repozitáři, či zda využijí otevřené archivy jiných institucí a za tuto službu potom zaplatí.

Pokud pro poskytování volného přístupu bude využito služeb a dlouholetých zkušeností současných vydavatelů, padne sice část veřejných peněz na pokrytí zisku komerčních vydavatelů, ale na druhou stranu bude zachována kontinuita léta vycházejících časopisů.

V případě státní preference vlastního výzkumného veřejného systému (otevřeného repozitáře), by tato skutečnost mohla vést k zániku mnoha vydavatelů. Potom by například knihovny byly nuceny zajistit přístup k jejich předešlé produkci vlastními (tradičními) nástroji.

Každopádně je otevřený přístup v současné době stále ještě menšinovou aktivitou s otevřenou budoucností.

Použitá literatura

BOHÁČEK, M. 2008. Licenční smlouvy v oblasti autorských práv. In: JAKL, Ladislav (ed). *Licence v oblasti práv k duševnímu vlastnictví*. Praha: Metropolitní univerzita Praha, s. 9-35. ISBN 978-80-86855-29-5

BRATKOVÁ, E. 2003. Rozvoj otevřených archivů elektronických tisků a alternativních bibliografických služeb v oboru informační vědy. *Národní knihovna*. 14(4), 254-269.

BRATKOVÁ, E. 2006. Otevřený přístup, digitální knihovny a citační služby. In: *Inforum 2006 – 12. ročník konference o profesionálních informačních zdrojích, Praha 23.-25.5.2006* [online]. Praha: AiP, [cit. 2011-04-18].

Dostupný z: http://www.inforum.cz/inforum2006/pdf/Bratkova_Eva.pdf

BRODY, T. 2005-2011. *Registry of Open Access Repositories (ROAR)* [online]. Southampton, [cit. 2011-04-20]. Dostupný z: <http://roar.eprints.org>

BUREŠOVÁ, I. 2007. *Vydavatelství BioMed Central a jeho volně dostupné online časopisy (včetně časopisů českého původu)* [The BioMed Central Publishing and its open access journals (inclusive of Czech journals)]. Praha. 89 s., 12 s. příl. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce PhDr. Eva Bratková.

CUBR, L. a J. HAVLOVÁ. 2005. Institucionální repozitář. In *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online databáze]. Praha: Národní knihovna České republiky, [cit. 2011-04-16]. Systémové číslo: 000014622. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/HNEH5STCLF2G3PFVHKSAC9A8LJ37B3LTR7YDSEV6NFVGGTKGJT-10773?func=file&file_name=find-b&local_base=KTD

Dotace pro podporu publikování formou Open Access v Akademii věd ČR. 2012. *Knihovna Akademie věd ČR* [online]. [cit. 2012-02-05]. Dostupné z: <http://www.lib.cas.cz/openaccess/>

LHOTÁK, M. a I. BUREŠOVÁ. 2010. Otevřený přístup k vědeckým informacím a politika otevřeného přístupu. *Akademický bulletin*. č. 11, s. 19-21 [cit. 2011-04-20]. ISSN 1210-9525. Dostupné z: <http://abicko.avcr.cz/2010/11/05/otevreny-pristup-k-vedeckym-informacim.html>

Licence Creative Commons. 2012. *Creative Commons Česká republika* [online]. © 2012 [cit. 2012-02-05]. Dostupné z: <http://www.creativecommons.cz/>

OA MPG - Signatories. 2012. *Open Access at the Max Planck Society* [online]. [cit. 2012-02-05]. Dostupné z: <http://oa.mpg.de/lang/en-uk/berlin-prozess/signatoren/>

PLANKOVÁ, J. 2008. Zdroje informací s otevřeným přístupem. *Ikaros* [online]. 12(3), [cit. 2011-04-19]. URN-NBN:cz-ik4609. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://www.ikaros.cz/node/4609>

SUBER, P. 2007. *Timeline of the Open Access Movement : formerly called the Timeline of the Free Online Scholarship Movement* [online]. Richmond: Earlham College. Last revised, September 17, 2007 [cit. 2011-04-21]. Dostupný z: <http://www.earlham.edu/~peters/fos/timeline.htm>

University of Nottingham. 2006-2010. *OpenDOAR – The Directory of Open Access Repositories* [online]. Southampton. [cit. 2011-04-20]. Dostupné z: <http://www.opendoar.org>

University of Nottingham. 2006-2010. *Statistics for the 915 publishers on this list* [online]. Nottingham: SHERPA/RoMEO. [cit. 2011-04-16]. Dostupné z: <http://www.sherpa.ac.uk/romeo/statistics.php>

VÍTŮ, M. 2006. Volný přístup k vědeckým informacím – co přinese knihovnám a kdo ho zaplatí? In: *INFORUM 2006 : 12. ročník konference o profesionálních informačních zdrojích, Vysoká škola ekonomická, Praha, 23.-25. května 2006* [online]. Praha: Albertina icome Praha, [cit. 2011-04-30]. Dostupné z: http://www.inforum.cz/inforum2006/pdf/Vitu_Martin.pdf

5 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST A NOVÁ MÉDIA V KONTEXTU INFORMAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Anna Mašková

Rysem rozvinuté informační společnosti je i rozvoj ICT a především jejich prorůstání do všech sfér života. Pro plnohodnotnou účast v informační společnosti je nutná schopnost členů společnosti tyto informační technologie používat. Tyto kompetence se charakterizují různými pojmy, jako je informační gramotnost, mediální gramotnost, počítačová a síťová gramotnost aj. Vztahům mezi těmito pojmy se věnuje další část tohoto textu.

Potřeba podporovat schopnosti členů informační společnosti podílet se na výdobytcích rozvoje technologií a na přístupu k informacím se odráží i ve strategii a politikách Evropského společenství, které pro podporu rozvoje informační společnosti vytvořilo několik iniciativ.

V srpnu 2009 Evropská komise vydala doporučení pro podporu mediální gramotnosti (Commission Recommendation, 2009), ve kterém členské státy vyzývá k následujícím krokům:

- otevření veřejné debaty o začlenění mediálního vzdělávání do školních osnov;
- spuštění informačních kampaní, které by měly zvýšit povědomí občanů o tom, jak v digitálním prostředí vznikají konkrétní obsahy, jak jsou tyto informace zpracovávány a dále šířeny, jak fungují vyhledavače a jak je možné optimalizovat využívání vyhledavačů;
- informování občanů o tom, jak rozeznávat hranice mezi marketingem a jinými obsahy;
- informování občanů o problematice autorských práv v digitálním prostředí;
- informování především mladých lidí prostřednictvím informačních balíčků o tom, jak jsou na internetu zpracovávány jejich osobní údaje.

Podle doporučení komise se na realizaci těchto kroků mají podílet úřady pro ochranu osobních údajů jednotlivých členských zemí.

Dalším dokumentem, který zohledňuje význam informační a mediální gramotnosti pro rozvoj informační společnosti, je sdělení Evropské komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů Digitální agenda pro Evropu, známé pod názvem Digital Agenda for Europe, představený v květnu 2010 (Sdělení komise Evropskému parlamentu, 2010). Akční plán Digital Agenda je součástí Strategie EU 2020, který nahradí strategii 2010 – Evropská informační společnost pro růst a zaměstnanost. Dokument považuje moderní ICT za jeden z hlavních pilířů evropské ekonomiky, akční plán konkrétně zahrnuje například plán využití informačních a komunikačních technologií pro hospodářský růst a nové pracovní příležitosti, vytvoření jednotného digitálního trhu napříč všemi státy EU, boj proti počítačové kriminalitě a také podporu počítačové gramotnosti.

V jednotlivých evropských zemích v současnosti probíhá postupná realizace tohoto akčního plánu, v oblasti rozvoje počítačové a informační gramotnosti však zatím zůstává jen u podpory přístupu k informačním technologiím (podpora širokopásmového připojení k internetu u obyvatel členských zemí).

5.1 Informační gramotnost vs. mediální gramotnost

Představa, že informační gramotnost obyvatel je totéž, co přístup k širokopásmovému internetovému připojení, je ale velice zjednodušená a rozhodně není pravdivá. Informační gramotnost představuje celou škálu schopností a dovedností a mezi tím, zda má uživatel jen přístup k technologii (médiu) a tím, že je schopen tento přístup také efektivně a bezpečně využít pro svůj rozvoj, je podstatný rozdíl. Pro gramotné používání média či technologie musí uživatel disponovat celým souborem kompetencí.

V debatě o tom, jaké dovednosti a schopnosti jsou pro používání nových médií a technologií potřebné, se opakovaně objevuje několik pojmů. Mezi pojmy, které charakterizují schopnost pohybu v informační společnosti, je nejčastěji zmiňována informační gramotnost. Z jejích definic vybírám:

- Normativní výklad, podle nějž je informační gramotnost „uvědomění si potenciálu informací a souvisejících zdrojů a schopnost tyto zdroje využívat“ (ČSN ISO 5127, 01 0162).
- Behrens vystihuje informační gramotnost jako schopnost efektivně vyhledávat a hodnotit informace vztahující se k určité potřebě (Behrens, 1994).

Vedle informační gramotnosti se objevují pojmy počítačová gramotnost (jako schopnost a dovednost efektivně využívat ICT), síťová gramotnost (schopnost a dovednost efektivně využívat síťově – především přes internet – dostupné informační zdroje a technologie) a také mediální gramotnost, charakterizovaná jako schopnost člověka kriticky nahlížet na média.

Vzájemný vztah těchto zmíněných pojmů není ustálený, používají se buď jako oddělené jednotky stojící vedle sebe (viz Obrázek 5-1), popřípadě jsou v různém vztahu podřízenosti. Nejčastěji je informační gramotnost považována za pojem nadřazený gramotnostem počítačové a síťové, tyto dvě se potom shrnují jako gramotnost funkční, tj. jako schopnost používat ICT. Autorky Dombrovská, Landová a Tichá zasazují informační gramotnost do komplexu kompetencí pro 21. století, který zahrnuje gramotnost informační, mediální kreativitu a sociální dovednost a zodpovědnost (viz Obrázek 5-2) (Dombrovská, 2004).



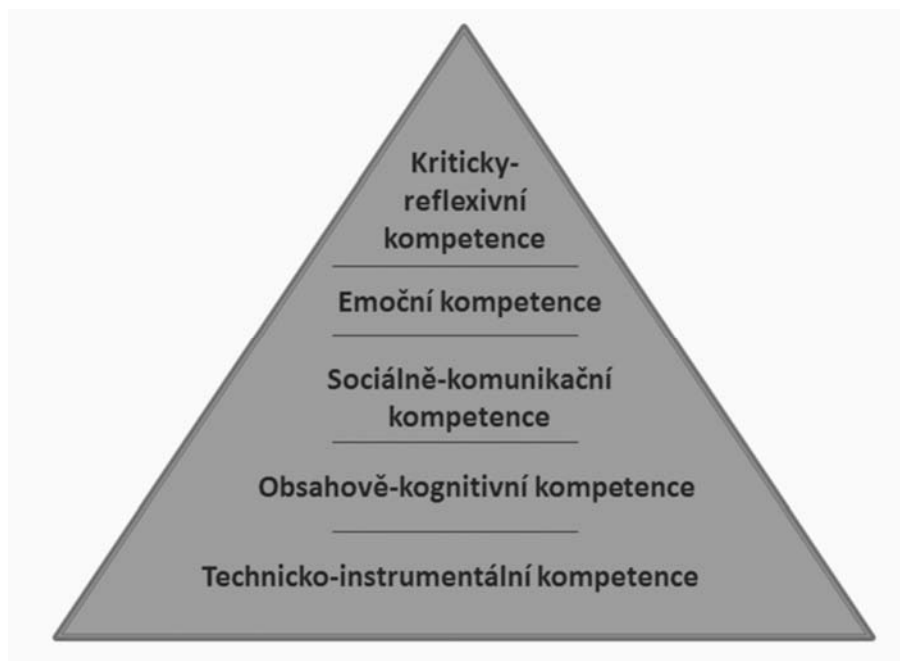
Obrázek 5-1 *Kompetence pro život v informační společnosti*



Obrázek 5-2 *Kompetence pro 21. století (Dombrovská, 2004)*

Landová, Dombrovská, Tichá zde definují mediální kreativitu jako schopnost nejen porozumět, ale i aktivně se podílet na vytváření obsahu médií. Vezmeme-li v úvahu toto pojetí, mediální kreativita se de facto rovná pojmu mediální gramotnost, který je definován jako schopnost kriticky a efektivně používat média.

Pojem mediální gramotnost se objevil v Německu po 2. světové válce a stal se základem pro mediální výchovu, která se v následujících letech rozvinula a měla za cíl vyrovnat se s následky válečné propagandy realizované prostřednictvím tradičních médií. Toto pojetí mediální gramotnosti přetrvává dodnes, s rozvojem nových médií ale vyvstala nová otázka: ob stojí definice mediální gramotnosti i v rozvinuté informační společnosti? Které gramotnosti jsou vlastně nutné pro používání nových médií? Podrobně se tohoto úkolu chopil Philipp Mayring, který vytvořil pyramidu kompetencí nutných pro používání nových médií (Mayring, 2002):



Obrázek 5-3 *Pyramida novomediálních kompetencí, vizualizace dle konceptu Philippa Mayringa (Mayring, 2002)*

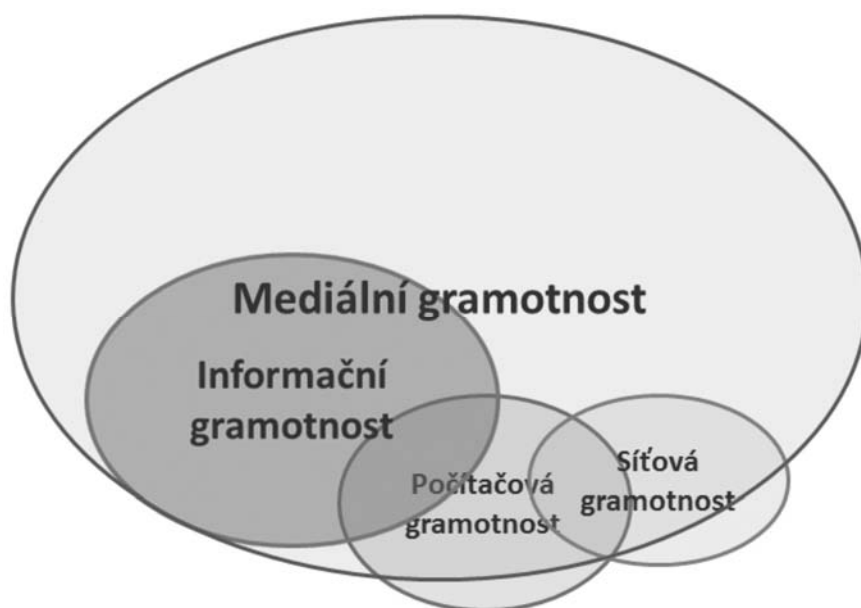
Základnu této pyramidy novomediálních kompetencí podle Mayringa tvoří technicko-instrumentální kompetence, tj. schopnost používat ICT – počítačová a síťová gramotnost.

Nad ní stojí obsahově-kognitivní kompetence, které je možné považovat za kryjící se s gramotností funkční (literární, dokumentovou, numerickou a jazykovou), tj. s těmi kompetencemi, které vedle ICT kompetencí tvoří gramotnost informační (viz Dombrovská, 2004).

Sociálně-komunikační kompetence jako třetí část pyramidy umožňují efektivní pohyb ve virtuálním komunikačním a mediálním prostoru a kontakt s ostatními uživateli.

Pomyslný vrchol pyramidy potom tvoří emoční kompetence a kriticky-reflexivní kompetence, které umožňují zvládnout vysoké nároky na uživatele kladené online médií, neomezeným virtuálním prostorem a specifickým charakterem komunikace v nových médiích.

V této Mayringově pyramidě kompetencí jsou zahrnuty všechny gramotnosti vymezené a znázorněné na Obrázek 5-1 a 5-2 jako kompetence pro 21. století. Při respektování Mayringovy definice novomediální gramotnosti tedy lze vyvodit závěr, že současné pojetí mediální gramotnosti zahrnuje veškeré kompetence nutné pro život v informační společnosti včetně gramotnosti informační. Mediální gramotnost by se potom mohla stát zastřešujícím pojmem pro všechny výše zmíněné gramotnosti, jak je znázorněno na Obrázku 5-4:



Obrázek 5-4 Mediální gramotnost jako zastřešující pojem

5.2 Kompetence pro používání nových médií v praxi

Jak již bylo zmíněno, používání nových médií klade nároky na řadu schopností a dovedností jednotlivce, který se chce aktivně začlenit do informační společnosti. Zasazeno do rámce pyramidy novomediálních kompetencí Philippa Mayringa popsané výše, jsou to především následující kompetence:

5.2.1 Technicko-instrumentální kompetence

Tato základna pyramidy novomediálních kompetencí zahrnuje ICT gramotnost, to znamená především schopnost ovládat základní hardware a software, pochopit základní funkce operačního systému, dokázat se připojit se svým počítačem k internetu, orientovat se v internetovém prohlížeči a umět ochránit svůj počítač především před virovými útoky zvenčí.

5.2.2 Obsahově-kognitivní kompetence

Obsahově-kognitivní kompetence zcela zahrnují gramotnost funkční, tj. konkrétně schopnost vyhledávat informace v online zdrojích, jako jsou databáze, online encyklopedie, ale i běžné webové stránky nebo například video / hudební portály, dále schopnost tyto informace třídit a také pomocí ICT zpracovávat. Důležitou kompetencí je zde i schopnost vytvářet a zveřejňovat vlastní obsah a to jak ve formě textu, tak i jako multimediální obsah (například prostřednictvím blogů, komentářů, sdílením odkazů a multimediálních souborů apod.).

5.2.3 Sociálně-komunikační kompetence

Tyto novomediální kompetence nabývají na důležitosti, protože právě komunikace je hlavní oblastí, pro kterou jsou nová média využívána, představuje základní odlišnost nových médií od médií tradičních a zároveň klade vysoké nároky na schopnosti uživatele. Konkrétně jde o efektivní používání e-mailové komunikace, komunikátorů a sociálních sítí, schopnost chránit své osobní údaje a soukromí, informačně bezpečné chování jako prevence kybergroomingu nebo kyberstalkingu (viz kapitola 5.3). Součástí sociálně-komunikačních kompetencí je i pochopení a dodržování vnitřních norem v online světě – netikety a chatikety, které může předejít rozvoji kyberšikany (viz podkapitola 5.3.3).

5.2.4 Emoční kompetence

Nová média kladou vysoké nároky na schopnosti uživatele i v oblasti psychosociální a na poli zpracování emocí. V prostředí nových médií se to týká především snadných změn identity, které sice představují velice atraktivní možnost potvrzování a hledání vlastní identity hlavně u dospívajících uživatelů, zároveň ale v případě špatného zpracování této zkušenosti existuje riziko odklonu od reálného světa a od reálných kontaktů. Závažné je také riziko únikového chování a rozvoje závislosti na online komunikaci, online počítačových hrách a vznik nutkavého užívání internetu, kterému lze předejít právě aktivním emočním zpracováním těchto prožitků. Nová média rovněž představují i vysoké riziko setkání s nevhodným obsahem (například násilný obsah, pornografie, dětská pornografie atd.), které především od mladších uživatelů vyžaduje schopnost aktivně zpracovat tyto zážitky bez dopadů na další rozvoj osobnosti.

5.2.5 Kriticko-reflexivní kompetence

Neomezený prostor internetu, jeho hypertextový princip a hlavně neomezené množství a typy služeb nabízených v prostředí nových médií vyžadují i schopnost jedince kriticky na tato média nahlížet. Týká se to nejen vyhledávaných informací, jejichž pravdivost a relevanci je třeba přísně kriticky hodnotit, ale i výběru konkrétních využívaných novomediálních služeb vzhledem k jejich skutečnému užítku, pochopení limitů média a střízlivé vyrovnání se s fenoménem neustálé dostupnosti, kterou nová média umožňují, zároveň tím ale významně zasahují do soukromé sféry uživatelů.

Podle Mayringa jsou jednotlivé kompetence stejně důležité pro kompetentní používání nových médií, existuje ale určitá hierarchie těchto kompetencí, pokud jde o postup jejich rozvíjení. To by mělo probíhat pokud možno od základních dvou úrovní, protože slabiny v těchto vrstvách mohou negativně ovlivňovat další úroveň, zároveň rozvoj kompetencí na nižší úrovni nevyžaduje kompetence z vyšších pater.

Rozvoj technicko-instrumentálních a obsahově-kognitivních kompetencí by měl být doménou především pedagogů v oborech informatika a výpočetní technika, střed

a vrchol pyramidu tvořený sociálně-komunikačními, emočními a kriticko-reflexivními kompetencemi jsou potom úkolem pro mediální výchovu.

5.3 Nová média jako agenda pro mediální výchovu – vybrané problematiky nových médií pro zpracování mediální výchovou

5.3.1 Kybergrooming

Kybergrooming můžeme charakterizovat jako záměrné navazování online kontaktu s dětskou nebo dospívající obětí s cílem vylákat ji na schůzku a zneužít. Agresoři při tom nejčastěji vystupují pod falešnou identitou, kdy se prezentují jako osoba například mladší, jiného pohlaví apod., zároveň se snaží získat důvěru dítěte nebo dospívajícího metodou zrcadlení, kdy reagují na jeho potřeby – vyslechnou ho v případě problémů v rodině nebo s kamarády, rezonují s jeho zájmy a oblíbenými hrdiny. Časté jsou i drobné úplatky, kterými si agresor oběť zavazuje: posílání kreditu k mobilnímu telefonu, kreditu pro online hru atp. Za to potom vyžaduje posílání intimních materiálů (nejčastěji fotografií a videí natočených webkamerou), později případně osobní schůzku.

Často ale taková komunikace stojí na dobrovolné bázi, ke skutečnému zneužití nevědoucího dítěte starším agresorem dochází zřídka. Mnohem častějším modelem je komunikace vrstevníků, kteří se seznámí při online komunikaci a po krátkém čase si domluví schůzku, jejíž účel je oběma stranám předem dobře znám.

5.3.2 Sexting

O tom, že děti a dospívající dobrovolně šíří své intimní materiály, svědčí narůstající problém sextingu. Sexting je složenina slov sex a texting a v původním smyslu slova označuje posílání sexuálně laděných textových zpráv. Přeneseně se dnes slovo sexting používá pro popis situace, kdy se uživatelé fotografují jen málo oblečení nebo nazí, natáčejí intimní videa, píšou eroticky laděné texty a tento obsah potom posílají prostřednictvím SMS a MMS, e-mailů, vkládají na své profily v sociálních sítích nebo například blogy. Sexting je nejčastější u dospívajících dívek a tento narůstající problém potvrdilo šetření Evropské unie Kids Online, podle něž 10 % českých dětí mezi 9 a 16 lety v uplynulém roce poslalo alespoň jednu sexuálně laděnou zprávu. Průměr celé Evropské unie jsou přitom jen 3 % (Livingstone, 2011).

Ze sextingu plyne jedno hlavní ohrožení: materiál poslaný elektronickou cestou nebo zveřejněný na internetu nelze nikdy spolehlivě získat zpět a tyto intimní fotografie nebo videa se tak mohou stát snadným prostředkem posměchu a vydírání i po mnoha letech a významně tak zasáhnout do života oběti.

5.3.3 Kyberšikana

Užití komunikační a informační technologie k úmyslnému ublížení druhým je charakterizováno jako kyberšikana. Jak ukázalo šetření projektu Minimalizace šikany Nadace O2, tuto formu šikany pocítilo 10 % českých dětí (Minimalizace šikany, 2010). Kyberšikana je charakteristická svou anonymitou, časovou a prostorovou neomezeností, širokými sociálními dopady a omezenou kontrolovatelností. Kyberšikana může mít tyto formy:

- *Soukromá kyberšikana* se projevuje posíláním agresivních a výhružných SMS, napadáním a vyhrožováním v uzavřeném chatu, zaplavováním nepříjemnými nebo například eroticky laděnými nevyžádanými SMS a MMS zprávami. Podobné napadení může probíhat prostřednictvím soukromých e-mailů nebo soukromých zpráv a vzkazů v sociálních sítích.
- *Poloveřejná kyberšikana* může probíhat v e-mailové konferenci a především v rámci profilu v sociální síti. Konkrétně se obvykle jedná o nepříjemné komentáře, zveřejňování ponižujících fotografií nebo videí, záměrné vylučování ze skupiny v sociální síti, zneužívání profilu oběti k manipulacím se vztahy a vytváření falešných profilů.
- *Veřejná forma* komunikace je jednoduše realizovatelná především vytvořením webové stránky, na kterou má přístup každý uživatel internetu, a která obvykle obsahuje materiál, který ponižuje některou z obětí. Stránka případně umožňuje vkládání komentářů návštěvníků, což podstatně zesiluje trauma oběti.

5.4 Podpora novomediální gramotnosti v ČR

S neustálým zvyšováním počtu uživatelů nových médií v populaci narůstá potřeba rozvíjet kompetence obyvatel pro jejich efektivní a bezpečné používání. Nová média jsou nejrozšířenější u generace dospívajících (v roce 2010 mělo v České republice internetové připojení 56 % domácností, u domácností s dětmi to ale bylo 85 %) (ČSÚ, 2010), přitom právě tato skupina je nejvíce ohrožena riziky zmíněnými v předcházející kapitole. Podpora mediální gramotnosti, konkrétně bezpečného a efektivního využívání nových médií je sice v ČR nejvíce podporována právě s ohledem na děti, přesto ale nelze mluvit o tom, že by byla dostačující.

5.4.1 Dospělá populace, vysokoškolští studenti

Pro tuto cílovou skupinu vznikl projekt Bezpečný internet. Za iniciativou stojí společnosti Microsoft Česká republika, Seznam.cz a Česká spořitelna. Výstupem jsou webové stránky www.bezpecnyinternet.cz, které mají za cíl poskytnout základní informace o ochraně osobních údajů na internetu.

5.4.2 Nejmladší uživatelé (děti a dospívající)

Tuto skupinu uživatelů je možné snadno oslovit v rámci výuky na základních a středních školách, do školních osnov daných rámcovým vzdělávacím programem se ale problematika používání nových médií dostala bohužel jen okrajově. Téma je rozkročené do předmětu informatika a do průřezového tématu mediální výchova; zatímco mediální výchova se takřka výhradně věnuje tradičním médiím, informatika podporuje především technicko-instrumentální kompetence žáků. Podpora novomediální gramotnosti tedy v ČR zatím není nijak systematická a případné zpracování například bezpečného používání sociálních sítí, ochrany osobních údajů na internetu, prevence kyberšikany apod. tak zůstává na vůli konkrétního pedagoga.

Rodiče, pedagogové a další zájemci mohou ve své snaze vzdělávat začínající uživatele internetu využít podporu některých projektů – soukromých iniciativ, které nejčastěji navazují na iniciativy Evropského společenství:

- *E-bezpečí* – aktivita Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, která má za cíl především školit žáky v oblasti prevence kyberšikany a kybergroomingu;
- *Národní centrum bezpečnějšího internetu* – je projekt spolufinancovaný Evropskou komisí a jeho cílem je zvýšit informovanost rodičů, učitelů a dětí o nástrahách internetu prostřednictvím informačních materiálů a metodik pro učitele

5.5 Závěr

Rozvoj nových médií a jejich prostupování do všech sfér života informační společnosti představuje řadu výzev – možnosti využívat ICT ke svému pracovnímu a osobnímu rozvoji, ale i rizika, která jsou s online komunikací spjatá. Pro prevenci rizik i pro podporu efektivního využívání nových médií je tedy nutné podporovat kompetence pro jejich používání, ať už tyto kompetence nazýváme jako gramotnost mediální nebo informační. Přes strategie Evropského společenství v oblasti podpory informační společnosti jako ekonomického hybatele ale v České republice zatím není podpora gramotnosti pro používání nových médií nijak systematická a komplexní. Mediální gramotnost se často v praxi mediální výchovy omezuje na tradiční média, informační vzdělávání pak na vyhledávání a zpracování informací. Nezbyvá tedy než apelovat na pedagogy a knihovníky, kteří mají za cíl podporu mediální nebo informační gramotnosti, aby při svém působení zohledňovali celou škálu kompetencí, které jsou s používáním nových médií spjaté.

Použitá literatura

BEHRENS, S. J. 1994. A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*. **35**(4), 309-322.

Commission Recommendation 20.8.2009 on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society [online]. 2009. [cit. 2011-06-30]. Dostupné z:

http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/recom/c_2009_6464_en.pdf

ČSN ISO 5127 (01 0162). *Informace a dokumentace – Slovník*. 2003. Praha: Český normalizační institut, 160 s.

DOMBROVSKÁ, M., H. LANDOVÁ a L. TICHÁ. 2004. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna: knihovnická revue*. **15**(1), 7-18. ISSN 1214-0678.

Dostupné z: <http://full.nkp.cz/nkkr/NKKR0401/0401007.html>

LIVINGSTONE, S., L. HADDON, A. GÖRZIG a K. ÓLAFSSON. 2011. *Risks and safety on the internet: The perspective of European children* [online]. London: LSE, [cit. 2011-06-30]. ISSN 2045-256X. Dostupné z: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20Online%20reports.aspx>

MAYRING, P. 2002. Anhang: 1. Stellungnahme der Experten. In: Ch. Schiersmann und J. Busse und D. Krause. *Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien : Studie im Auftrag des Forums Bildung: Workshop am 14. September 2001 in Berlin*. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung, s. 74-77. ISBN 3-934850-23-5.

Minimalizace šikany [online]. 2010. [cit. 2011-06-30]. Tiskové zprávy.

Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/pro-media>

Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů: Digitální agenda pro Evropu [online]. 2010. [cit. 2011-06-30].

Dostupné z: [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:REV1:CS:HTML)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:REV1:CS:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:REV1:CS:HTML)

Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech v letech 2005–2010. 2010. ČSÚ [online]. [cit. 2011-06-30].

Dostupné z: http://czso.cz/csu/redakce.nsf/i/domacnosti_a_jednotlivci

6 OCHRANA SOUKROMÍ NA INTERNETU Z HLEDISKA INFORMAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pavla Kovářová

Již desetiletí knihovny usilují o zajišťování různých vzdělávacích aktivit a primárně se zaměřují na zvyšování informační gramotnosti svých uživatelů. Se změnou celé společnosti a vývojem nových technologií by ovšem i knihovny měly reagovat na aktuální potřeby a věnovat se nejen tradičním, ale i novým tématům patřícím do rozsáhlé oblasti informačního vzdělávání. Tento příspěvek se zaměřuje na jedno z těchto nových témat. Jeho cílem je zdůraznit význam ochrany soukromí v současné společnosti a zasadit ho do konceptu informačního vzdělávání.

Ukazuje se, že soukromí je věnováno stále více pozornosti. Často je přitom kladen důraz i na změny, které pro soukromí přinesl internet. Dokládá to zvyšující se množství legislativních i strategických dokumentů informační politiky, které se snaží vůči němu vymezit¹³. Ale i běžní uživatelé internetu si stále pozorněji všímají zmínek ohledně možného ohrožení jejich soukromí, přestože někdy jsou tato upozornění zkreslující, jak se v poslední době ukázalo při změně licenčních podmínek služby Dropbox¹⁴. Rostoucí význam tématu by měly vzít v úvahu i knihovny při rozhodování, zda a jak ho zařadit do vzdělávacích aktivit.

Aby byla patrná návaznost na tradiční kompetence práce s informacemi a informačními zdroji, je nezbytné vyjasnit, co je myšleno soukromím na internetu a jak může být narušeno. Při rozhodování, zda bude toto téma zařazeno do nabízených vzdělávacích aktivit knihovny, je klíčová otázka, proč by se mu měly věnovat související skupiny osob. Pro přiblížení celého tématu je dále vysvětleno, co si pod ochranou soukromí na internetu představit, ale také rozsah a vážnost problematiky na základě několika výzkumů. Celé téma je uzavřeno popisem několika možností, jak téma zakomponovat do rámce informačního vzdělávání.

6.1 Vymezení tématu

Pro uchopení tématu je nezbytné ujasnění užívaných pojmů, protože stejné označení v různých kontextech či při využití různými odborníky může nabývat odlišných konotací. Pro tuto kapitolu je klíčové vymezení soukromí, jeho význam v prostředí internetu a možnosti ochrany uživatele. Druhou složku tématu, tedy informační vzdělávání není potřeba blíže popisovat, protože to již bylo součástí předchozích kapitol, do hloubky je popsáno především v kapitole Informační vzdělávání uživatelů ve veřejných knihovnách (kapitola 2).

¹³ Příkladem mohou být dokumenty různého typu, například Listina základních práv a svobod, Zákon o ochraně osobních údajů, eEurope 2005, Digitální česko a mnoho dalších.

¹⁴ Blíže k této změně i k reakcím v článku viz Čepský, 2011.

6.1.1 Pojem soukromí

Základní pojem soukromí není snadné definovat způsobem, který by byl přijatelný pro každého. To je způsobeno především tím, že je užíván subjektivně v běžném životě, kdy je vnímán intuitivně a každý má o něm nějakou představu, proto necítí potřebu jej nějak explicitně vymezovat. Konkrétní hranice pojmu záleží na každém jednotlivci, jeho výchově, osobních zkušenostech a znalostech, ale také kultuře, v jaké se pohybuje. To vše problematizuje definici soukromí.

Pro ukázkou šíře pojmu a různého stanovování jeho hranic s omezením na západní kulturu lze využít tři ukázky definic:

- *Definice informačního profesionála specializujícího se na téma:* „Do soukromí spadají nejen naše hmotné i nehmotné statky, informace o našem okolí, rodině, informace o nás samotných. Vždy se jednalo o určitý prostor, kam nesmí bez našeho svolení nikdo vstupovat nebo do něj zasahovat“ (Zadrazilová, 2009).
- *Definice státní instituce, k jejímž hlavním úkolům patří hodnocení ohrožení soukromí a postihy za jednání označená jako poškozující soukromí:* „Pojem soukromí, respektive soukromý a rodinný život, se však nevztahuje jen na prostory jako koupelny, toalety, případně na celý byt nebo dům. Soukromí znamená jistou sféru integrity jednotlivce a jeho blízkých, která obklopuje jednotlivce samého, ať se nachází kdekoli“ (Úřad pro ochranu osobních údajů, 2008).
- *Definice v zahraniční odborné literatuře:* Soukromí je nárok jednotlivců, skupin či institucí sám určit, kdy, jak a v jakém rozsahu jsou informace o něm šířeny dál (volně dle Westin, 1967).

Jak je patrné z těchto definic, nemůže být vymezení pojmu příliš konkrétní a vždy je zahrnuto subjektivní hledisko jedince. Přesto existuje shoda v tom, co je obsahem soukromí. Obecné vymezení pojmu i ona shoda ale nejsou dostatečné v některých oblastech užívajících tento termín. Především pro legislativu je nezbytná přesně daná hranice, aby bylo možné objektivně a vždy shodně rozhodnout, zda zákon byl či nebyl porušen.

Zákony s pojmem soukromí operují především v posledních letech stále častěji. V prvních dokumentech, které ho používají, je soukromí stanoveno jako právo člověka, a to dokonce jako základní lidské právo v demokratickém státě díky článku 7, 10 a 13 Listiny základních práv a svobod (Listina základních práv a svobod, 1998). Proto, i kvůli sjednocení s Evropskou unií, byl v roce 2000 přijat zákon o ochraně osobních údajů, v němž jsou definovány pojmy osobní a citlivý údaj a možnosti a omezení práce s nimi (Úřad pro ochranu osobních údajů, 2009). Vzhledem ke striktnímu vymezení ale zákon postihuje pouze nejhrubší formy ohrožení soukromí zneužitím informací o dané osobě. Ty mírně rozšiřuje zákon o některých službách informační společnosti, ale pouze o dva případy, a to narušení soukromí formou nevyžádaných elektronických obchodních nabídek a možnosti a povinnosti poskytovatele informační služby při narušení soukromí zneužitím této

služby (Úřad pro ochranu osobních údajů, 2007). Jinou a zásadní roli má trestní zákoník, který stanovuje sankce za porušení zákona (BusinessCenter.cz, 2009).

Všechna předchozí opatření jsou určena pro podporu ochrany soukromí, ale existují jiná, která naopak hranice soukromí omezují, především pro účely činnosti státní správy, vyšetřování jiných porušení zákona, bezpečnosti České republiky či Evropské unie. Za zmínku stojí i zákon a jeho prováděcí vyhláška o takzvaném data retention (Zákon č. 127/2005 Sb., 2005), spojený právě s již zmíněným vyšetřováním porušení zákona, který je sice v současnosti Ústavním soudem zrušený, byl ale z hlediska soukromí velmi invazivní a pravděpodobně se v upravené verzi opět do legislativy zařadí (Ústavní soud České republiky, 2011). Protože zákony soukromí chrání i omezují, je logické, že se vyskytují situace, kdy se dostávají dva zákony do sporu, například svoboda projevu může ohrozit něčí soukromí. Tyto případy je pak nezbytné posuzovat individuálně.

6.1.2 Soukromí na internetu a možnosti jeho ochrany

O soukromí je možné hovořit jako o základním lidském právu, sféře integrity jedince či skupiny, lze říct, že se jedná o cítění, jehož ohrožení vždy bylo porušením etických principů společnosti. Ovšem to není tak jednoduché, jak naznačují i mírné posuny v různých definicích termínu, a to i v podobných kulturních podmínkách. To, co je většinou lidí zařazováno do oblasti jejich soukromí, je ovlivněno i technologiemi, jak je patrné právě v současnosti díky internetu. Ten z hlediska vývoje společnosti existuje nedlouho, ale již jsou patrné změny, které v ní způsobil, jak ukazuje jeho zařazení mezi základní lidská práva (United Nations Human Rights, 2011), i v konceptu soukromí.

Jedním ze zásadních dopadů internetu je významné rozšíření způsobů narušení soukromí. Internet zvýšil možnosti sdílení informací, včetně těch soukromých. V poslední době ale stále více těchto informací o sobě zveřejňují sami jejich nositelé, protože to je způsob, jak lépe využít služeb, které jim internet nabízí. Aspekt soukromí si pak uvědomí až při jeho narušení. Internet je ale také prostředkem pro shromažďování potenciálně zneužitelných informací, a to i automatické, i pro jejich šíření, často způsobem prodeje, což je motivací pro ty, kteří soukromí jiných narušují. Tuto motivaci lze i vyčíslit, a to v cenách informací¹⁵.

Soukromí je tedy něco, na jehož nenarušitelnosti mnoho lidí trvá, ale často jen v případě, že se ocitli na místě ohroženého. S rostoucími možnostmi technologických i legislativních opatření se ale stále častěji stává, že to jsou oni sami, kdo soukromé informace poskytne. Proto by měli být poučeni, které informace mohou soukromí narušit a jaké jsou možnosti, aby toto ohrožení prostřednictvím internetu bylo omezeno.

Je podstatné hovořit o omezení, protože v současné společnosti neexistuje způsob, jak zneužitelné informace zcela ochránit. To je dáno postupujícím zapojováním

¹⁵ Příklad takového ocenění viz (Trend MicroTM je zakládajícím členem ICSPA, 2011).

internetu a ICT do chodu celé společnosti i do života lidí. Lze identifikovat mnoho třetích stran, které mohou ohrozit soukromí jedince prostřednictvím nových technologií. Za základní z nich jsou považovány:

- *Stát a státní správa:* Internet je využíván pro zjednodušení činností a pro jejich zkvalitnění z hlediska občanů. Jako příklad lze uvést veřejné registry, které jsou v současnosti ve fázi tvorby, proto ještě není zcela jasné, jak kvalitně budou zajištěny obsažené informace, které by mohly být zneužity k narušení soukromí všech občanů. Jak již bylo řečeno, státní instituce také mohou v rámci zajištění ochrany státu narušit soukromí občanů, ale použité metody mohou být nedostatečné v případě organizovaného zločinu.
- *Firmy:* S rozvojem tržního hospodářství vznikají stále důmyslnější způsoby marketingu, aby firmy obstály mezi konkurencí. V současnosti roste cílenost na zákazníka. Ta může být až na takové úrovni, že je pocíťována jako narušení soukromí. Hranice tohoto pocitu je ale subjektivní, proto legislativa ošetřuje jen ty nejhrubší zásahy do soukromí.
- *Provozovatelé a správci informačních služeb a technologií:* Tyto osoby či instituce jsou omezeny ve své činnosti zákonem, který ale nemusí pokrývat všechny problematické situace. Klíčová je důvěryhodnost provozovatelů a správců, kteří mohou soukromí narušit, aniž by to jedinec či represivní orgán zjistil, ovšem za cenu porušení etiky či zákona. V tomto kontextu se hovoří nejčastěji o provozovateli CCTV systémů, správcích sítě či serveru a poskytovatelích připojení, kteří mají nejvíce příležitostí zasáhnout do soukromí jiných.
- *Blízcí lidé:* Člověk žije ve společnosti a jeho aktivity jsou spojeny s jinými lidmi. Může se pak stát, že někdo z těchto blízkých neúmyslně naruší soukromí dotyčného, například zveřejněním informací, které nepovažuje za soukromé, ale onen postižený ano.
- *Útočníci:* Lidé mohou být z různých důvodů cílem útoku na soukromí. Přitom obětí může být kdokoli, třeba proto, že ho chce jiný poškodit či zneužít jako prostředníka pro trestnou činnost. Podstatné z hlediska této kapitoly jsou především internetové hrozby: sociální inženýrství, malware (především spyware), nevyžádané zprávy (tj. spam, scam, řetězové zprávy a hoax), různé varianty phishingu, kyberšikana, kyberstalking, kybergrooming a krádež identity.

V těchto případech má člověk omezenou či dokonce zcela žádnou možnost, jak zamezit narušení svého informačního soukromí. Pokud si ale tyto aspekty uvědomuje, může si být vědom možných hrozeb a může být na ně připraven. To je základní důvod, proč vzdělávat v tématu ochrany soukromí na internetu.

Otázkou tedy zůstává, jak se uživatel může připravit na možné ohrožení svého soukromí. Pro největší omezení hrozeb by se měly spojit dvě kategorie opatření, a to technologické a preventivní v podobě co nejbezpečnějšího chování. Technologické možnosti přitom nespočívají výhradně v použití bezpečnostních aplikací, ale zásadní roli hraje i správné nastavení jakéhokoli softwaru

a uživatelských práv. Nástroje a možnosti se u technologických řešení rychle vyvíjejí a mění, do značné míry záleží na konkrétním softwaru i jeho verzi, proto není třeba se tomuto tématu blíže věnovat. Dlouhodobější a obecnější platnost mají základní pravidla bezpečného chování, která jsou odvozena od základního předpokladu ochrany. Tím je přemýšlet o možných důsledcích před každým jednáním a rozhodnout se, zda je přínosnější ho provést nebo se jej vzdát, i kdyby to mělo znamenat přijít o nějakou výhodu. Touto výhodou může být i zjednodušení činnosti, takže k zlepšení bezpečnosti patří i omezení pohodlí za cenu vyšší bezpečnosti, například zákazem automatického dokončování, zákazem pamatování přihlašovacích údajů mimo pro to určenou bezpečnostní aplikaci (takzvaný správce hesel), čtením varování i celých licenčních ujednání atp.

Téma ochrany soukromí na internetu by nebylo kompletní s uvedením pouze preventivních opatření, přestože ta jsou zásadní a často užitečnější, jednodušší a úspěšnější, než zpětný postih, tedy represe. Ta je založena především na legislativních možnostech, kterým byla věnována pozornost v předchozí části této kapitoly. Klíčová je přitom znalost, na jakou instituci se lze obrátit při ohrožení soukromí na internetu. Aktivní při upozorňování na problémy soukromí jsou různé občanské organizace, které mohou mít i mezinárodní formu. V českém prostředí stojí za zmínku Iuridicum Remedium, což je sdružení především právníků dohlížející na soukromí v České republice a angažující se v problematických situacích (Iuridicum Remedium, 2011). Jedinečné postavení a možnosti má ale Úřad pro ochranu osobních údajů, jehož činnost je dána zákony (Úřad pro ochranu osobních údajů, 2000-2011). I tato instituce je ve svém působení velmi aktivní a pozitivní je i zpřístupňování obrovského množství informací k tématu soukromí na internetu.

V případě jakéhokoli typu bezpečnosti na internetu, tedy i v kontextu soukromí, sice platí, že 100% bezpečí neexistuje, existuje ale množství způsobů, jak se tomu přiblížit. Je ale nutné, aby uživatelé internetu byli informováni a aby chápali, od čeho je užití bezpečnostních opatření může ochránit.

6.2 Význam soukromí na internetu ze souvisejících hledisek

Význam každého tématu závisí na úhlu pohledu. Pro někoho může být stejné téma naprosto nepřínosné a pro jiného smyslem života. Pokud je řešeno téma soukromí na internetu z pohledu informačního vzdělávání je primární pohled uživatele, jakožto cíle. Ale uživatelem internetu je také každý vzdělávající. Klíčový je i pohled knihovníka bez ohledu na pozici, protože téma zásadní pro jednu specializaci nemusí hrát roli pro ostatní. Dále je nezbytné vymezit postavení knihovníků specializovaných na informační vzdělávání, a konečně se v rámci tohoto příspěvku omezit na vysokoškolské prostředí. Tím lze podložit význam tématu soukromí na internetu pro tyto skupiny osob a tedy i proč by mu měly věnovat pozornost.

6.2.1 Hledisko uživatele

Jak již bylo uvedeno, hledisko uživatele je při informačním vzdělávání společné pro vzdělávající a vzdělávané. Soukromí může být na internetu narušeno každému a hranice toho, co už je zásahem do soukromí a co není, je subjektivní.

Z hlediska uživatelů je podstatné, že ohrožení soukromí může mít vážnější důsledky než jen nepříjemný pocit, přestože tento případ je nejčastější. Při zásadnějším narušení se mohou objevit psychické důsledky trvalého charakteru, jak se ukázalo v případě takzvaných Star War Kid, kdy kyberšikana zanechala nevratné psychické stopy. V extrémních případech může mít ohrožení fatální následky, například při již zmíněné kyberšikaně se vyskytly reakce v podobě sebevraždy, nejznámější jsou případy třináctiletého Ryana Patrica Halligana a čtrnáctileté Anny Halman¹⁶. I v případě mírnějších dopadů se tyto projevují především v psychice jedince, která se pak odráží i mimo internet.

6.2.2 Hledisko knihovníka

Knihovníci se nachází v postavení, kdy mohou sami pocítit ohrožení nebo ho způsobit jinému. Jedná se o zaměstnance jako jiné, mohou být tedy ohroženi ze strany zaměstnavatele či kolegů s vysokými právy k práci s informacemi, jako například správci sítě. Zaměstnavatelé mohou nejčastěji narušit soukromí zaměstnanců jejich monitoringem, jehož využití se s odkazem na zefektivňování práce objevuje stále častěji, jak ukazuje výzkum společnosti truconneXion popsany níže. Jinou možností je zveřejňování informací o zaměstnancích, o kterém běžně rozhoduje zaměstnavatel bez ohledu na to, zda zaměstnanec chce informace chránit. V případě knihoven je situace problematická tím, že se jedná o státní instituce, takže podle zákona o svobodném přístupu k informacím je nezbytné veřejnosti umožňovat přístup k více informacím než například u soukromé firmy (Vláda České republiky, 2008).

Zákon o ochraně osobních údajů by knihovníkům měl být také znám, protože velká část z nich je zpracovateli osobních údajů uživatelů knihovny (Úřad pro ochranu osobních údajů, 2009). K tomu se vážou povinnosti, kterých by si knihovníci měli být vědomi a plnit je. Především se jedná o povinnost mlčenlivosti, jejíž porušení je trestné i v případě porušení z nedbalosti (BusinessCenter.cz, 2009). Přesto se lze setkat s tím, že pokud se knihovník s uživatelem lépe zná, prozradí mu chráněné údaje třeba i v situaci, kdy to může slyšet někdo další.

Jako z určitého hlediska méně podstatné, ale přesto další důvody, proč by se knihovníci měli věnovat tématu ochrany soukromí na internetu, patří, že se jedná o zaměstnance informační instituce. Proto jsou obecně vnímáni jako autorita pro práci s informacemi, zvláště když zdůrazňují svoji vzdělávací roli. Význam má i to, že knihovníci jsou zaměstnanci instituce, která zajišťuje přístup veřejnosti

¹⁶ O všech třech zde zmíněných důsledcích kyberšikany stručně informuje např. (Sedlák, 2008).

k internetu a slouží přitom jako pomocníci, takže by si měli být vědomi problémů, které se mohou objevit, i jejich řešení.

6.2.3 Hledisko knihovníka zaměřeného na informační vzdělávání

Knihovny jako vzdělávací instituce si v případě tématu soukromí na internetu nesou potenciál, jehož využitím by mohly podpořit své postavení v informační společnosti. Ohrožení soukromí na internetu, respektive celé téma bezpečnosti na internetu je stále více vnímaným problémem a ukazuje se, že největší přínos pro zlepšení situace by mělo vzdělání uživatelů. Problémem již několik let zůstává, že veškeré snahy mají jen omezené možnosti, často jsou krátkodobé a lokální a i odborníci, kteří se sejdou na konferenci, neví, kde by se mělo s tímto vzděláváním začít, protože podle nich by tyto znalosti měl mít každý. Knihovny mohou napomoci k tomu, aby se situace změnila, aby někdo udělal první krok.

Co v této situaci mohou nabídnout knihovny, tedy co je jejich výše zmíněným potenciálem? Za zmínku stojí, že se jedná o instituce, které nabízejí vzdělávací aktivity všem věkovým skupinám, zasahují omezenou skupinu lidí, kterou jsou schopny pokrýt, ale větší než v případě škol. Školy totiž nabízejí informace o aktuálních tématech jen aktuálním žákům a jejich rodičům, což je významný nedostatek v případě tak rychle se měnící oblasti. Lokálnost působení je vyvážena tím, že se jedná o instituce tvořící hustou celostátní síť spolupracujících institucí. Díky rozvoji komunitní role knihoven jsou navázány dlouhodobé vztahy s uživateli, které jsou spojeny s důvěrou v knihovnu i knihovníka. Kladným faktorem je i to, že knihovníci již díky lekcím informační gramotnosti mají zkušenosti se srozumitelným předáváním znalostí mezi informatiky a uživateli. To vše staví knihovny do dobré výchozí pozice, aby se prosadily jako instituce, které svým uživatelům pomáhají nejen s prací s ICT, ale i s tím, aby tato práce byla bezpečná.

6.2.4 Hledisko vysokoškolského knihovníka zaměřeného na informační vzdělávání

Jak již bylo uvedeno, je problematické stanovit, kde by se mělo začít se vzděláváním, na co se zaměřit nejdříve. Pro kvalitní zavádění vzdělávání v oblasti soukromí na internetu je vhodné využít zkušeností, které by měly být shromažďovány nejdříve tam, kde je to nejjednodušší. Z hlediska tématu tohoto příspěvku to jsou bezpochyby akademické knihovny, které oproti jiným mají dvě výhody: nejvíce zkušeností s kurzy informační gramotnosti a homogenní skupinu uživatelů, díky čemuž je snazší vytvořit pro ně přínosnou lekci.

Vysokoškolské prostředí je také nejlépe podchyceno z hlediska standardů a modelů informační gramotnosti, které podrobněji vymezují podřazená a související témata. Mezi nejvýznamnější z nich patří Big6 (Eisenberg, 2007), který se soukromí dotýká v bodech č. 2 a 5, Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ACRL, 2010), který stejné téma řeší v sekci Standard Five, a ISTE NETS for Students 2007 (ISTE, 2007), zabývající se bezpečností v kontextu informačních technologií v části Digital Citizenship. To, že se tématu soukromí uvedené dokumenty věnují, dokazuje, že téma je v zahraničním odborném vnímání

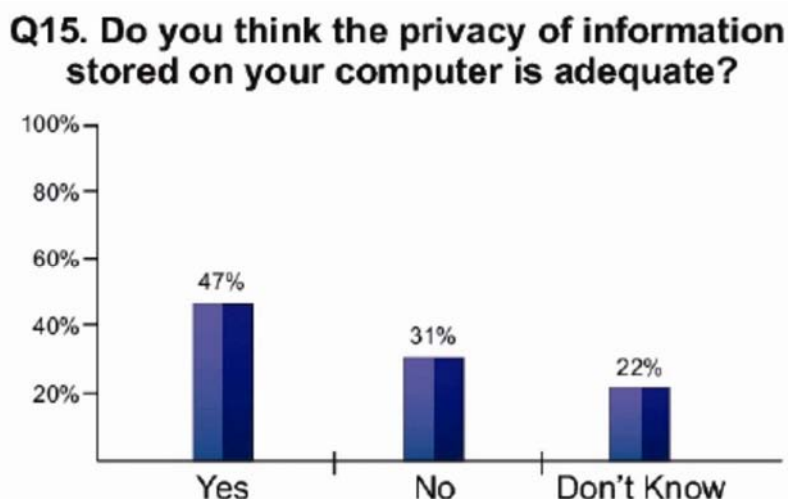
chápano jako součást informační gramotnosti a bylo by dobré tento trend následovat.

6.3 Výzkumy soukromí na internetu

V pozornosti veřejnosti i popularizačních médií zaměřených na internet se téma soukromí na internetu objevuje poměrně často, mnohdy ve spojení s informacemi považovanými (ne vždy odůvodněně) za obecně známá fakta a s názory, třeba i protichůdnými (například vliv monitoringu na efektivitu práce zaměstnance, viz podkapitola 6.3.1). Problém představuje jeho šíře, to, že se týká každého, v podstatě znemožňuje reprezentativní akademický výzkum.

Pravděpodobně z toho důvodu v České republice neexistují výzkumy zabývající se soukromím na internetu, výjimku tvoří především několik šetření zaměřených na dětské uživatele a velmi specifické a ne vždy kvalitní výzkumy, které vznikají v rámci diplomových prací různých oborů. O aktuálních a reprezentativních šetřeních se v současnosti nedá vůbec hovořit. Protože spojení soukromí s možnostmi vzdělávání či dokonce knihovnami jsou témata poměrně nová, ani takové výzkumy zatím nebyly realizovány.

Je tedy problematické doložit skutečnosti a argumenty. Ty mohou být do určité míry ovlivněné především kulturní a společenskou podobností. Ale i tak je velká část výzkumů založena na komerční bázi, lze tedy spekulovat o možném zkreslení pro účely dané firmy. Jako ukázkou obecně zaměřeného výzkumu soukromí lze uvést šetření firmy Steganos z roku 2008, které je přínosné snahou pojmout komplexně téma soukromí na internetu, a to v prostředí USA a Velké Británie (Steganos, 2008). Výsledky jsou zajímavé, jak dokládá vyhodnocení závěrečné a shrnující otázky v Grafu 6-1.



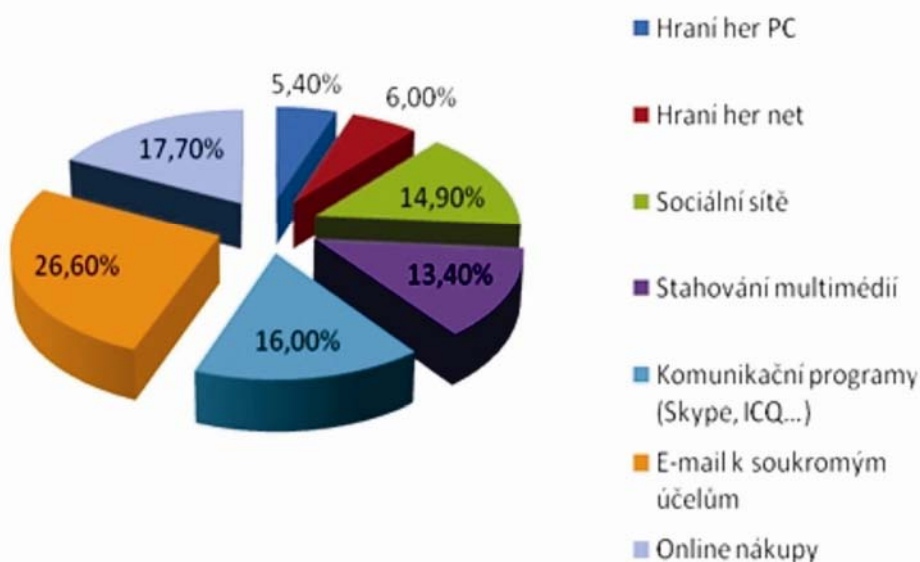
Graf 6-1 *Názor respondentů výzkumu ohledně jejich informačního soukromí (Steganos, 2008)*

6.3.1 Monitoring českých zaměstnanců

V českém prostředí si také některé firmy začínají uvědomovat, že výzkumy mohou značně podpořit jejich prodeje. Jak již bylo uvedeno, výsledky mohou být problematické, nabízí ale lepší představu o reálné situaci než ony „obecně známé pravdy“ vycházející z předsudků. K tématu soukromí na internetu patří k nejvyužitelnějším výzkum společnosti truconneXion specializované na nástroje k monitoringu zaměstnanců, který byl realizován v roce 2009 ve 200 českých firmách (Profit.cz, 2011). Mezi základní zjištění patří:

- Necelé tři čtvrtiny firem používají nástroje pro sledování efektivity zaměstnanců pro snížení nákladů a 56,8 % firem částečně či zcela omezuje přístup k internetu.
- 35,9 % firem považuje zneužívání pracovní doby na počítači pro soukromé potřeby za klíčové téma, které je nezbytné řešit pro efektivitu práce. Přitom uvedená hodnota se z dlouhodobého hlediska zvyšuje.
- Výzkum identifikoval nejběžnější zneužívání počítače v pracovní době, které i se zjištěnými hodnotami ukazuje Graf 6-2. Z hlediska soukromí je podstatné, že při monitoringu nedojde jen ke zjištění, jaké uživateli využívá služby, ale mohou být zjištěny i informace o tom, jak přesně je využívá, včetně například zapsaného čísla kreditní karty, přihlašovacích údajů, textu soukromých e-mailů atp.

Graf: Nejběžnější formy zneužívání IT ve firmách



Graf 6-2 Nejběžnější formy zneužívání informačních technologií ve firmách (Profit.cz, 2011)

Jak již bylo zmíněno, v tomto případě se jedná o možné narušení soukromí zaměstnavatelem, což je složité z hlediska etiky, případně zákona. Pokud se na něj díváme z hlediska zaměstnance, zřejmě většina to považuje za narušení soukromí.

Jiný názor ale mohou projevit zaměstnavatelé, což dokazují výše uvedené výsledky průzkumu ve firmách. Rozpor v obou pohledech by se pravděpodobně projevil i v míře souhlasu s následujícími vyjádřeními Roberta Klinera z firmy truconneXion: „Celkový zneužívaný čas se v průběhu roku zkrátil z jedné a půl na průměrně jednu hodinu denně, kterou zaměstnanec věnuje svým aktivitám nesouvisejícím s jeho prací. (...) Jejich kontrola v rámci pravidel je nejenom nezbytná, ale také zdravá. Už samotné rozšíření informace, že jsou zaměstnanci monitorováni, má preventivní účinek a významně zvyšuje jejich efektivitu na pracovišti“ (Profit.cz, 2011). Je nezbytné podotknout, že existují i šetření s opačnými zjištěními, tedy že monitorování snižuje efektivitu práce, například výzkum Kolb a Aiello (Kolb, 1997).

Výše představený výzkum dokládá rostoucí význam tématu soukromí i nezbytnost řešit téma z různých hledisek, nejen legislativního. Ukazuje také, že možné narušení soukromí se týká stále většího počtu lidí, proto je vhodné šíření povědomí o celé problematice.

6.3.2 Děti a sociální sítě

Jak bylo již uvedeno, v tématu soukromí na internetu je z hlediska výzkumů nejlépe pokryta oblast dětských uživatelů. Díky boomu sociálních sítí, které do značné míry posunuly vnímání soukromí a nastavily naopak trend ke zmenšení prostoru soukromí, se pak v poslední době objevují především průzkumy zaměřené na užívání sociálních sítí dětmi. To ukazuje i jedno z propracovanějších šetření (Sillmen, 2011), které opět realizovala soukromá firma, tentokrát Microsoft, a to v 11 evropských zemích v roce 2010. Bylo získáno 5 615 respondentů do 18 let a 8 566 dospělých.

Z tohoto výzkumu vyplynula poměrně negativní zjištění, a to jak ohledně názorů a chování dospívajících, tak i rodičů. 43 % dospívajících je přesvědčeno, že zveřejňování osobních informací na internetu nepředstavuje nebezpečí. Běžně pak dochází k porušování základních bezpečnostních pravidel dětmi, nejčastěji v podobě zveřejnění skutečného jména (85 %), fotografií (71 %), navštěvované školy (44 %) a adresy (13 %). Přitom 63 % dospívajících uvedlo, že byli kontaktováni neznámými osobami, a to v podobě zpráv či žádostí přátelství, přičemž polovina z nich na něj ze zvědavosti odpověděla. Podle výzkumu 50 % rodičů nemá představu o aktivitě dětí a jimi zveřejňovaných informacích na sociálních sítích, ovšem tento výsledek může být zavádějící, protože podobné sledování má smysl u dětí, ale u dospívajících by mohlo mít naopak negativní dopady. Vyvolávalo by psychickou bariéru mezi rodiči a dospívajícími, kteří by monitoring považovali za projev nedůvěry. Mezi pozitivní zjištění výzkumu je možné zařadit to, že 83 % dospívajících nějakým způsobem omezuje přístup ke zveřejněným informacím.

I tento výzkum lze považovat za přínosný, a to nejen pro knihovny, jejichž uživateli jsou děti a dospívající, ale i pro vysokoškolské knihovny, protože ukazuje posun v přístupu k soukromí u mladé generace, která se v nejbližší době stane jejich

uživatelskou skupinou. Navzdory této změně by měli být i oni seznámeni s důvody a možnostmi ochrany soukromí na internetu, protože má stále význam.

6.4 Soukromí na internetu v běžném provozu knihovny a možnosti pojetí z hlediska informačního vzdělávání

Knihovny jako informační instituce zajišťují také přístup veřejnosti k internetu. To může vést k tomu, že je také veřejnost osloví v případě ohrožení soukromí na internetu, a to buď s prosbou o radu či jako zdroj tohoto ohrožení. Je potom klíčové, jak se k dané situaci pracovník postaví, protože svou neznalostí může způsobit ztrátu důvěry uživatele i jeho známých ve své schopnosti i celou instituci. Tato možnost ještě narůstá, pokud se jedná o pracovníka, který se prezentuje jako odborník tím, že předává zkušenosti pro práci s informacemi a internetem. Není těžké představit si v běžném chodu instituce například tato oslovení uživatelem týkající se soukromí na internetu:

- Uživateli byl z adresy knihovny doručen spam / e-mail obsahující malware.
- Sledování aktivit knihovny na sociální síti / ve virtuálním světě vedlo k ohrožení soukromí dítěte, například v podobě kontaktu cizí osoby, zveřejnění informací atp.
- Použití služby / softwaru dle instrukcí získaných při kurzu v knihovně vedlo k narušení soukromí, o jehož možnosti se vzdělávající nezmínil.
- Po zveřejnění kontaktu knihovnou jsou uživatelé doručovány zprávy od neznámých odesílatelů.
- Došlo k objednávce placené služby na účet uživatele jinou osobou.
- Po přihlášení k elektronickému bankovníctví na počítači v knihovně došlo ke zneužití uživatelského bankovního účtu.

Těchto několik ukázek ilustruje, že soukromí informací a zvláště při využití ICT je problém s knihovnami spojený a může se objevit v jejím běžném chodu. Je otázkou, zda a jak by knihovníci na podobné situace reagovali. Nejdříve oni sami musí znát dobře téma, aby o něm mohli učit ostatní. Situace ale není jednoduchá, protože ve výše uvedených příkladech může být chyba na straně knihovny, ale také nemusí. Například u první ukázky mohlo skutečně dojít k problému ze strany knihovny – vlivem nákazy malwarem – ale také se mohlo stát, že v daném e-mailu bylo využito falešné odesílací adresy.

Celá kapitola dokládá význam tématu soukromí v prostředí internetu pro knihovny a zdůvodňuje jeho zařazení do lekcí informační gramotnosti. V této části jsou naznačeny i situace, které dokazují, že toto téma se může objevit při každodenní činnosti knihovny. Proto by knihovníci a co nejdříve i uživatelé knihoven měli být seznámeni s problémy a možnostmi ochrany soukromí v prostředí internetu. Přitom se nemusí nutně jednat o zvláštní lekce, stačí se věnovat souvisejícím aspektům při vzdělávání v příbuzných oblastech. Pokud je cílem ukázat propojení s různými činnostmi na internetu, je vhodné zaměřit lekci na soukromí na internetu samotné, samozřejmě s úvahou cílové skupiny. Lze tedy pojmout téma z pohledu běžného uživatele, firmy, etiky a legislativy podle toho, jak jej potřebují znát uživatelé. Klíčové oblasti jsou, jak svým chováním na internetu neohrozit soukromí své či

někoho jiného a proč soukromí chránit. Prvním krokem pro zařazení tématu do vzdělávacích lekcí, který je jednodušší a může být i přínosnější, je upozorňování na aspekt možného ohrožení soukromí a jeho ochrany při řešení jiných témat, jako základy práce s ICT, konkrétními službami či informacemi na internetu.

Tato kapitola dostatečně dokládá význam tématu a naznačuje další související směry, kterými se knihovny mohou zabývat. Z hlediska naplnění jejího cíle není podstatné, jak knihovny téma soukromí na internetu pojmu, ale aby ho zohledňovaly při svém běžném chodu a především ve vzdělávacích aktivitách. Pokud se rozhodnou využít svůj potenciál v šíření osvěty o tomto tématu, bude to jen k dobrému a může to pozvednout význam existence knihoven v informační společnosti.

Použitá literatura

- ČEPSKÝ, P. 2011. Skandál kolem Dropbox podmínek. Komu a čemu se vlastně upisujeme?. *Lupa.cz* [online]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www.lupa.cz/clanky/skandal-kolem-dropbox-podminek-komu-a-cemu-se-vlastne-upisujeme/>
- EISENBERG, M. 2007. Planting Gardens and Growing Acceptable Use Policies: With the Big6™. *Big6* [online]. October 9th, 2007 [cit. 2010-08-17]. Dostupné z: <http://www.big6.com/2002/10/02/planting-gardens-and-growing-acceptable-use-policies-with-the-big6%E2%84%A2/>
- Information Literacy Competency Standards for Higher Education. c2010. *ACRL : Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [online]. [cit. 2010-08-17]. Dostupné z: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>
- Iuridicum Remedium* [online]. 2011. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www2.iure.org/>
- Jen pětina firem nesleduje zneužívání pracovní doby. 2011. *Profit.cz* [on-line]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www.profit.cz/clanek/jen-petina-firem-nesleduje-zneuzivani-pracovni-doby.aspx>
- KOLB, K. J. a J.R. AIELLO. 1997. Computer-Based Performance Monitoring and Productivity in a Multiple Task Environment. *Journal of Business and Psychology*. **12**(2), 189-204. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/25092588>
- Listina základních práv a svobod. [1998]. *Parlament České republiky: Poslanecká sněmovna* [online]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- NETS for students 2007. c1997-2010. *ISTE : International Society for Technology in Education* [online]. [cit. 2010-08-17]. Dostupné z: <http://www.iste.org/standards/nets-for-students/nets-student-standards-2007.aspx>
- Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression, Frank La Rue. 2011. *United Nations Human Rights* [on-line]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf
- SEDLÁK, J. 2008. Od internetové šikany k sebevraždě. *Computer*. č. 17, s. 10-12. ISSN 1210-8790.

SILLMEN, David. 2010. Sociální síť: Výhody se mění v nebezpečí. *Magazín Stahuj.cz* [online]. 10. 02. 2010 [cit. 2012-01-13]. Dostupné z: <http://magazin.stahuj.centrum.cz/socialni-site-vyhody-se-meni-v-nebezpeci/>

Stanovisko č. 1/2008. 2008. *Úřad pro ochranu osobních údajů* [on-line]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: http://www.uoou.cz/files/stanovisko_2008_1.pdf

The state of computer privacy: Steganos 2008 survey into PC security. 2008. *Steganos* [on-line]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: http://www.steganos.com/uploads/media/Steganos_Press_Release_2008-10-24_SurveyPCusersGraphicsWhitePaper.pdf

Trend MicroTM je zakládajícím členem ICSPA. 2011. *ICT Security* [online]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www.ictsecurity.cz/sk/security-bezpenos/trend-microtm-je-zakladajicim-lenem-icspa.html>

Úřad pro ochranu osobních údajů [online]. c2000-2011. Praha: Úřad pro ochranu osobních údajů, [cit. 2007-10-09]. Dostupné z: <http://uoou.cz/uoou.aspx>

Ústavní soud zrušil část zákona o elektronických komunikacích. 2011. *Ústavní soud České republiky* [on-line]. Brno: Ústavní soud ČR, 31. března 2011 [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www.concourt.cz/clanek/5068>

Vyhláška č. 485/2005 Sb., o rozsahu provozních a lokalizačních údajů, době jejich uchovávání a formě a způsobu jejich předávání orgánům oprávněným k jejich využívání [on-line]. 2005. In: *Sbírka zákonů*, [cit. 2011-07-17].

Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/micr/files/205/sb169_05.pdf

WESTIN, A. 1967. *Privacy and Freedom*. New York: Atheneum.

ZADRAŽILOVÁ, I. 2009. *Nebezpečí zneužití osobních informací v době globálního monitoringu s přihlédnutím k možnostem ochrany soukromí*. Brno, 143 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav české literatury a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce PhDr. Michal Lorenz.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. 2009. In: *BusinessCenter.cz* [on-line]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://business.center.cz/business/pravo/zakony/trestni-zakonik/>

Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. 2009. *Úřad pro ochranu osobních údajů* [on-line]. [cit. 2011-07-17].

Dostupné z: <http://www.uoou.cz/uoou.aspx?menu=4&submenu=5>

Zákon č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím. 2008. *Vláda České republiky* [on-line]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/nejdulezitejsi-predpisy/zakon_106_1999.pdf

Zákon č. 127/2005 Sb., o elektronických komunikacích a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o elektronických komunikacích) [on-line]. 2005. In: *Sbírka zákonů*, [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/micr/files/205/zoek.pdf>

Zákon č. 480/2004 Sb., o některých službách informační společnosti. 2007. *Úřad pro ochranu osobních údajů* [on-line]. [cit. 2011-07-17].

Dostupné z: www.uoou.cz/uoou.aspx?menu=23&submenu=25

III. část

PROSTŘEDÍ JAKO VÝZVA

7 SOCIÁLNÍ MÉDIA JAKO PROSTOR PRO VZDĚLÁVÁNÍ

Olga Biernátová

Využití sociálních médií ve vzdělávání není žádnou novinkou. Dokonce už se hovoří o tom, že se bez sociálních médií ve výuce neobejdeme, neboť jsou tak výrazně zapojena do života studentů, že je výhodné toho využít, než to obcházet¹⁷.

Neustále se mluví o tom, jak vzdělávání opouští školní lavice a přednáškové sály, že se lidé vzdělávají nepřetržitě a této činnosti nejsou kladeny žádné hranice. K tomu se přidává ještě důraz na skupinovou práci a výuku. To vše nám mohou sociální média nabídnout, protože samy jsou postavena zejména na tvorbě komunit, komunikaci, sdílení a nepřetržitosti.

Hannah R. Gerber představila v roce 2009 na konferenci ICEM-CIME výsledky výzkumu, který se týkal využití sociálních sítí ve vzdělávání. Podle této studie jsou sociální sítě přínosné služby, které pomáhají studentům pochopit věci z větší perspektivy a umožňují jim přistupovat k problému v různých rolích. Studenti na výuku reagují dynamičtěji, mnohotvárněji, zaujímají lepší postoj ke vzdělávání, roste jejich gramotnost a schopnost komunikace (Gerber, 2009, s. 53-55).

Pro sociální média ve vzdělávání hovoří i článek Carolyn Foote, která zdůrazňuje, že by do vzdělávání měli být zapojeni nejen učitelé, ale také rodiče, spolužáci, knihovníci apod. Všichni mohou být snadno propojeni skrze sociální média, která nám umožňují rychle a efektivně komunikovat, sdílet poznatky apod. (Foote, 2010, s. 28-30).

V zahraničí existuje řada dobrých příkladů z praxe i zajímavých konceptů. Často se setkáte s tím, že jsou sociální média využívána jako doplněk výuky a slouží zejména ke komunikaci a diskuzi. Není to však jediná možnost využití sociálních médií, jejich role ve vzdělávání může být mnohem větší. Podívejme se na několik možností:

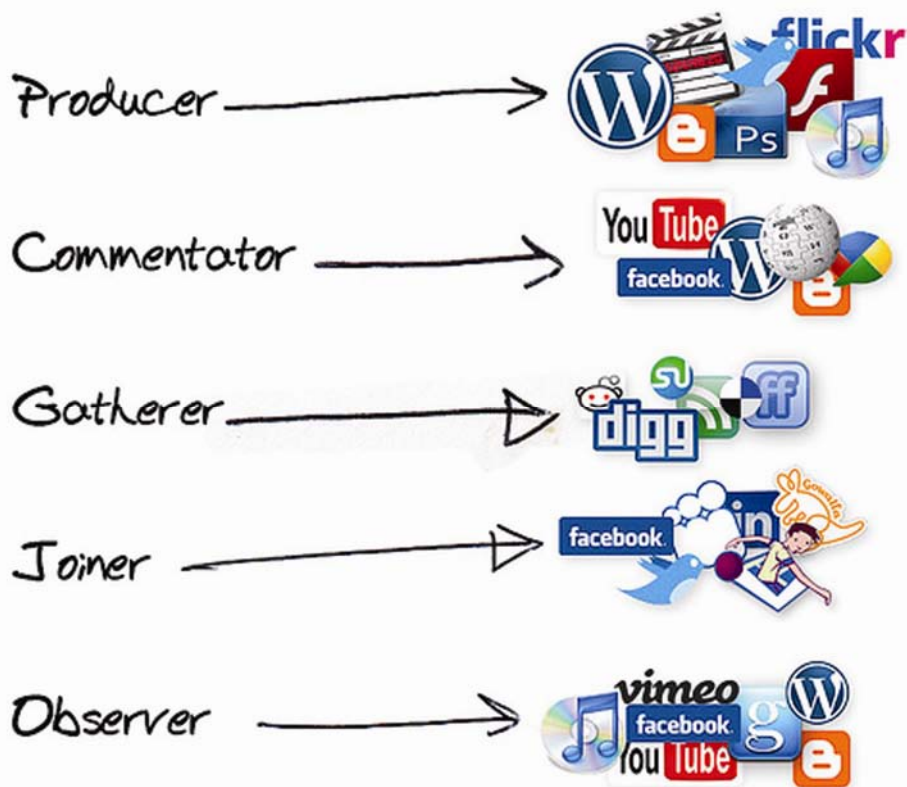
1. Sociální média slouží jako doplněk klasické výuky a je zde realizována diskuze mezi studenty a učitelem.
2. Skrze sociální média vyučující sdílí výukové materiály (prezentace na Slideshare, videa na YouTube apod.), popřípadě je pomocí embedů či odkazů koncentruje do elektronického výukového prostředí (webová nástěnka, LMS nebo sociální síť).
3. Vyučující sami tvoří soukromé sociální sítě, které nahrazují LMS, probíhá zde diskuze, sdílení materiálů, odevzdávání úkolů apod.
4. Výuka se odehrává v některé z veřejných sociálních sítí (například na Facebooku).

¹⁷ Například (LeNoue, 2011, s. 4-12; Cao, 2011, s. 297-306; Shepherd, 2011, s. 3-4) a další.

5. Některé facebookové stránky (Twitter účty apod.), které primárně slouží k propagaci, mohou mít jako vedlejší cíl také sdílení informací relevantních pro výuku.
6. Sociální média jsou využita jako zdroj informací (Twitter, YouTube, geotagování).
7. Sociální média jsou využita jako pomůcky ve výuce, jako prostředky k dosahování výukových cílů (například blogy, wiki, podcasty). Sami studenti vytváří konkrétní obsah a dosahují tak potřebných znalostí. „The British government is proposing that Twitter is to be taught in primary (elementary) schools as part of a wider push to make online communication and social media a permanent part of the UK's education system. And that's not all. Kids will be taught blogging, podcasting and how to use Wikipedia alongside Maths, English and Science“ (Butcher, 2009).

Když ale mluvíme o sociálních médiích ve vzdělávání, nepředstavujme si pouze Facebook, Twitter, výukové blogy, podcasty a wiki. Myslíme také na další inovace, které nastupují společně s nimi – mobilní technologie, rozšířená realita, stírání hranic mezi offline a online prostředím, crowdsourcing a větší angažovanost studentů.

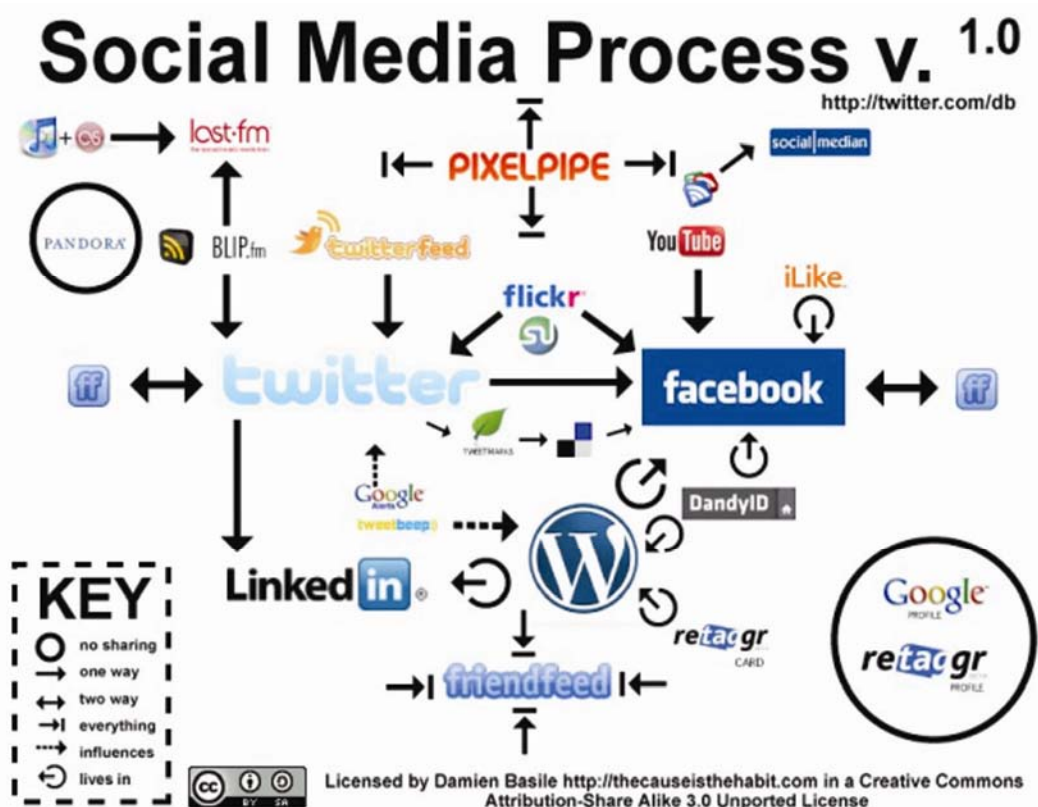
Dlouhodobě je cílem vzdělávání větší angažovanost studentů a vyšší míra rozvoje a využití jejich schopností. Lze tohoto dosáhnout pomocí sociálních médií?



Obrázek 7-1 Social Media Participation Chart (Oversocialized, 2010)

Samozřejmě, ideálním stavem dle nových trendů je, aby se naši studenti zařadili do kategorie „producer“. Nicméně i ostatní možnosti zapojení studentů do výuky jsou efektivní a mají své výhody. Vždy je třeba toto posuzovat v kontextu se syllabem kurzu, jeho výukovými cíli, výstupy atd.

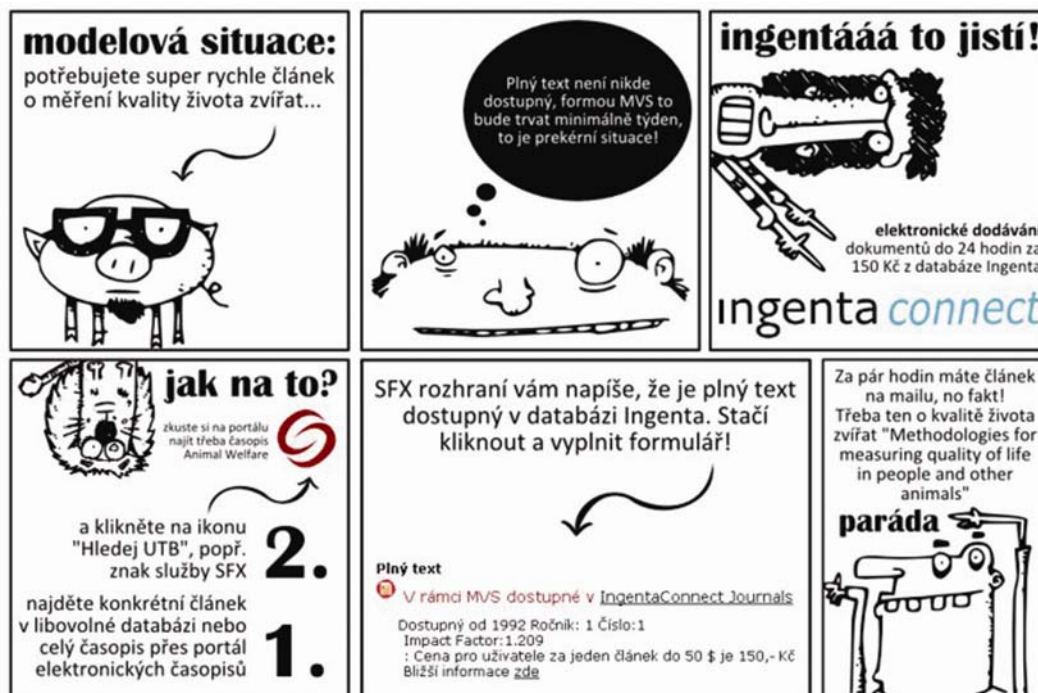
- a) *Sociální média slouží jako doplněk klasické výuky a je zde realizována diskuze mezi studenty a učitelem.* Určitě jste tuto formu výuky zaznamenali u kurzů práce s informacemi (KPI) na Masarykově univerzitě, kde byla vytvořena samostatná sociální síť pomocí služby Ning. Zde měly především probíhat diskuze mezi studenty, byla zde otevřena tematické fóra apod. Jako doplněk lze však využít i Facebook a vytvořit pro studenty uzavřenou skupinu nebo otevřenou stránku, kde může diskuze probíhat. V případě stránky je možné sdílet i řadu materiálů skrze nejrůznější aplikace. Výhoda Facebooku je zjevná. Zatímco izolované komunikační prostředí musí student aktivně navštěvovat, na Facebooku se statusy objevují na jeho zdi, čili v prostředí, které sám dobrovolně navštěvuje i z jiných důvodů než je diskuze se spolužáky nebo učitelem. Vzdělávání se tak stává přirozenou součástí jeho „online života“.



Obrázek 7-2 Social Media Proces v. 1.0 (Basile, 2009)

- b) *Skrze sociální média vyučující sdílí výukové materiály (prezentace na Slideshare, videa na YouTube apod.), popřípadě je pomocí embedů či odkazů koncentruje do elektronického výukového prostředí (webová nástěnka, LMS nebo sociální síť).* Distribuce výukových materiálů skrze sociální média má řadu výhod. Zejména možnosti sdílení, interakce, atraktivní prostředí a možnost embedování (vkládání externího obsahu na svůj web). Velkou výhodou je i vysoká provázanost sociálních služeb. Například v případě Facebooku se

nabízí řada aplikací pomocí kterých lze materiály vkládat na stránky. Dalším plusem jsou pak aplikace pro mobilní zařízení.



Obrázek 7-3 Představení služby EDD z databáze Ingenta Connect formou komiku (Biernátová, 2009-)

Infografiky EIZ

Knihovna Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (alba) · Aktualizováno asi před 2 měsíci · Přidat umístění · Upravit album



Píšete diplomku nebo seminárku? 10 let staré české knížky už prostě nejsou dost? Nebojte se databází, najděte tu pravou pro svůj obor! Postupně uvedeme sérii infografik, které představí specializované zdroje pro konkrétní obor. Pro multioborové zdroje chystáme infografiky zvlášť. Vyhledávat ve

Obrázek 7-4 Představení databází pro jednotlivé obory prostřednictvím Infografik (Biernátová, 2009-)

- c) *Vyučující sami tvoří soukromé sociální sítě, které nahrazují LMS, probíhá zde diskuze, sdílení materiálů, odevzdávání úkolů apod. Velkou výhodou výuky v tomto prostředí je, že lze využít všechny výhody sociálních médií ve výuce na jednom místě. Na druhou stranu služby pro tvorbu soukromých sociálních sítí nejsou na rozdíl od LMS primárně určeny k výuce, proto můžeme narazit na nepřítomnost řady užitečných funkcí, které pak složitěji nahrazujeme. Jistě bude řadě učitelů chybět zejména aplikace pro vytváření testů, hodnocení apod. V případě velkého počtu studentů může být výuka v takovém prostředí obtížná a nekontrolovatelná. U menších skupin naopak představuje výhodu.*

Meziknihovní výpůjční služba / Interlibrary Loan Service

Knihovna Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (alba) · Aktualizováno více než před rokem · Pořizeno v Zlín · [Upravit album](#)



MVS aneb Meziknihovní výpůjční služba a žabák se vrací. / ILL, Interlibrary Loan Service and the frog is back!

[Už se mi to nelíbí](#) · [Sdílet](#)

Obrázek 7-5 Představení fungování Meziknihovní výpůjční služby formou fotorománu (Biernátová, 2009-)

- d) *Výuka se odehrává v některé z veřejných sociálních sítí (například na Facebooku). Díky přechodu Facebooku z Facebook Markup Language (FBML) na Iframe je možné z facebookové stránky vytvořit plnohodnotný e-learningový kurz. Přičemž vystavování materiálů, odevzdávání úkolů i testování probíhá přes aplikace a komunikace skrze zeď stránky nebo formou soukromého dopisování s tutorem. Objevují se ovšem také nevýhody. Jednak je to technická náročnost vytváření aplikací a jednak také otevřenost systému, která nemusí být vždy žádoucí.*
- e) *Některé facebookové stránky (Twitter účty apod.), které primárně slouží k propagaci, mohou mít jako vedlejší cíl také sdílení informací relevantních pro výuku. Celá řada knihoven má na Facebooku vytvořenou stránku, která primárně slouží k jejich propagaci. Nicméně i skrze tyto stránky probíhá informační vzdělávání: upozorňujeme na nové elektronické informační zdroje (EIZ) a způsob jejich použití, představujeme fungování služeb, sdílíme zajímavé odkazy apod. Velmi důležité je, aby toto vše probíhalo přirozeně a bylo studenty pozitivně přijímáno. Velkou roli tak hraje forma sdělení a častěji také nastupuje vizualizace informací, neboť Facebook není systém, kde by byly vřele přijímány dlouhé texty nebo návody.*



BOOK HUNTERS Ulov si v knihovně svoji odměnu [Upravit událost](#) [Informovat fanoušky stránky](#)

Vaše účast: [Zúčastním se](#) · [Sdílet](#) · [Veřejná událost](#)

čas 2. květen v 10:00 – 10 květen v 20:00

Místo konání Knihovna UTB (U13)

Vytvořil(a) Knihovna Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Další informace 2.5. od 10:00 začíná hon na tři volňásky na SVŠ Majáles 2011 (<http://majales.utb.cz/o-projektu/program/>) a pokračuje se dalšími skvělými odměnami (na každý den jedna) až do 10.5..

Sleduj stopy na Facebooku knihovny, které tě dovedou k úlovku. Vítězí ten nejrychlejší a nejobratnější lovec! Nezapomeňte na stopařova průvodce: Knihovní katalog (vyhledávání se nevyhneš): <http://aleph.utb.cz/F/?func=find-b-0>

Úspěšní lovci nechtě se s úlovkem vyfotit a pochlubit se na FB knihovny. Před začátkem události pošleme podrobnější info.

Sdílet: [Příspěvek](#) [Odkaz](#) [Fotka](#) [Video](#)

Napište něco...

Michal Navrátil
odměna vypsaná za hlavu Paturiho :)

71 se zúčastní [Zobrazit všechny](#)

- Jan Kaňka
- Jakub Huba
- Veronika Olejníková
- Jan Maňas
- Irena Sovadinova
- Janiza Cast

Obrázek 7-6 Snaha přimět studenty používat elektronický katalog prostřednictvím akce Book hunters (Biernátová, 2009-)

- f) *Sociální média jsou využita jako zdroj informací (Twitter, YouTube, geotagování). I sociální média jsou zdrojem relevantních informací. Jejich výhodou je i rychlost publikování. Například o Twitteru se tvrdí, že zcela změnil způsob vzniku a distribuce informací. Kvalitním zdrojem jsou také blogy nejrůznějších odborníků, jejich YouTube kanály, oficiální fotoalba různých organizací a další. Mělo by být součástí informačního vzdělávání také vyhledávání v sociálních médiích? Velmi zajímavý přístup má Peter Godwin, který se obrací ke knihovníkům zabývajících se informačním vzděláváním. Říká, že jsou příliš zaměřeni na předvádění databází a málo se věnují kritickému myšlení a hodnocení informací. Myslí si, že by v tomto mohla výrazně pomoci sociální média, například Wikipedii hodnotí jako zajímavý zdroj z toho hlediska, že lze v historii sledovat vývoj, změnu a přírůstek informací (Godwin, 2009, s. 264-274).*
- g) *Sociální média jsou využita jako pomůcky ve výuce, jako prostředky k dosahování výukových cílů (například blogy, wiki, podcasty). Sami studenti vytváří konkrétní obsah a dosahují tak potřebných znalostí. Je obecně známo, že to, co si člověk vyzkouší, si také nejvíce osvojí a zapamatuje. V informačním vzdělávání toto platí také. Jak by to vypadalo, kdyby si studenti psali vlastní blog, řešili jednotlivé úkoly, natáčeli si svou činnost na ploše a sdíleli videa přes YouTube, kooperovali společně na stejném úkolu ve wiki apod.? Představme si,*

jak by vypadal například průběžný úkol v rámci kurzu informačního vzdělávání: Studenti by se rozdělili do skupin. Každá skupina by průběžně zpracovávala jednotlivé části kurzu informačního vzdělávání (nebo konkrétní téma), vypracovávala úkoly, hledala doplňkové materiály. Vzájemná komunikace studentů probíhá ve skupině na Facebooku, nebo si vytvoří komunikační prostředí v Google sites, baví se spolu přes ICQ apod. Výstupem je společný blog, webová stránka (například ve Webnode) nebo wiki, kde by byl obsah zpracován v několika formátech – podcast, video, fotonávody, vložené Twitter feedy, Really Simple Syndication (RSS) apod. Ve výsledku tak vzniknou nejen zajímavé materiály, které můžeme dál použít, ale něco jako online sociální sešit, který je zdrojem informací pro absolventy kurzu. Zní to moc hezky, že? Na druhou stranu je to i o dost komplikovanější než klasická výuka. Využití neformálního prostředí sociálních médií v informačním vzdělávání vítám a těším se z možností, které sebou přináší. Je zřejmé, že jsme se bez těchto technologií obešli v minulosti a řada organizací toto použije jako argument proti zavedení takového typu výuky, ale stejně jako Clive Sheperd (2011, s. 3-4) zastávám názor, že nevyužití těchto technologií je mrháním příležitostí, které nás znevýhodňují.

Použitá literatura

- BASILE, D. 2009. Social Media Proces v. 1.0. In: *Flickr* [online]. June 15, 2009 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://www.flickr.com/photos/damienbasile/3629544077/>
- BIERNÁTOVÁ, O. 2009-. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. In: *Facebook* [online]. [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://www.facebook.com/knihovnautb>
- BUTCHER, M. 2009. Please Sir, how do you re-tweet? – Twitter to be taught in UK primary schools. In: *TechCrunch* [online]. March 25, 2009 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://eu.techcrunch.com/2009/03/25/please-sir-how-do-you-re-tweet-twitter-to-be-taught-in-uk-primary-schools/>
- CAO, Y. a P. HONG. 2011. Antecedents and Consequences of Social Media Utilization in College Teaching: A Proposed Model with Mixed-methods Investigation. *On the Horizon* [online]. **19**(4), 297-306 [cit. 2011-12-19]. ISSN 1074-8121. DOI: 10.1108/10748121111179420.
- FOOTE, C. 2010. Everyday Advocacy. *School Library Journal* [online]. August 1, 2010, **56**(8), 28-30 [cit. 2011-08-12]. ISSN 0362-8930. Dostupné z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8d7d57ee-e36d-45f5-9739-cecf3efe41fa%40sessionmgr114&vid=1&hid=110>
- GERBER, H. R. 2009. Digital play and social network services. In: MCTAGGAR, A., ed. *Higher Colleges of Technology – Abu Dhabi Women's College: Conference Literacy and You in a Digital Age – October 6-8, 2009* [online]. s. 53-55 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED508161.pdf>
- GODWIN, P. 2009. Information literacy and Web 2.0: is it just hype?. *Program: Electronic Library and Information Systems* [online]. **43**(3), 264-274 [cit. 2011-08-12]. ISSN 0033-0337. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/218286081/fulltext/1312263C54C1BA77E0D/1?accountid=15518>

LENOUE, M., T. HALL a M. EIGHMY. 2011. Adult Education and the Social Media Revolution. *Adult Learning* [online]. **22**(2), 4-12 [cit. 2011-12-19]. ISSN 1045-1595. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=61018540&site=eds-live>

OVERSOCIALIZED. 2010. Social Media Participation Chart. In: *HubSpot Blog* [online]. May 24, 2010, 07:00 AM [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://blog.hubspot.com/blog/tabid/6307/bid/6005/22-Educational-Social-Media-Diagrams.aspx>

SHEPHERD, C. 2011. Does Social Media Have a Place in Workplace Learning?. *Strategic Direction* [online]. **27**(2), 3-4 [cit. 2011-12-19]. ISSN 0258-0543. DOI: 10.1108/02580541111103882

8 MONITORING SOCIÁLNÍCH SÍTÍ

Adam Zbiejczuk

Stejně jako internet způsobil dalekosáhlé změny v informační vědě jako takové, sociální média představují výraznou změnu ve fungování internetu. Dochází k mnohem větší individualizaci komunikace a prožitků, aktivnějšímu zapojení uživatelů a těsnějšímu propojení on-line a off-line osobní identity.

Zároveň jde o termín natolik široký, že není snadné přesně jej definovat. Autoři knihy *The Social Media Bible* nabízí tuto variantu: „Sociální média zahrnují aktivity, praktiky a chování mezi komunitami lidí, kteří se setkávají on-line za účelem sdílení informací, vědění a názorů pomocí konverzačních médií. Konverzační média jsou webové nástroje umožňující vytvářet a jednoduše vysílat a sdílet obsah ve formě textu, obrazu, zvuku či videa“ (Safko, 2009, s. 6).

Sociální média přináší do organizace informací nový rozměr, filtry, které slouží uživatelům k personalizaci vyhledávání (zajímavým shrnutím se spoustou doručené literatury je příspěvek *The Evolution of Social Search* Nityii Narasimhan, kterou doporučila na konferenci Infokon Kateřina Hronová) (Narasimhan, 2010). Zároveň vyžadují po komunikujících subjektech pochopení měnících se pravidel komunikace. Jako informační profesionálové by měli pracovníci knihoven být s tímto tématem přinejmenším seznámeni – pokud jej rovnou nevezmou za své. Knihovny ze zákona plní důležitou roli jako místa pro veřejný přístup na internet a proto by bylo dobře, aby knihovny a informační specialisté nezůstávali pozadu ani v dynamicky se rozvíjející oblasti sociálních sítí.

Proč se v této souvislosti zajímat speciálně o monitoring sociálních sítí? Protože by to měl být první krok před aktivním vstupem do prostředí sociálních sítí obecně. A proč se zajímat o sociální sítě jako takové? Web v 90. letech měl obecně podobu zejména statických stránek, jejich vytváření bylo doménou profesionálů, počet uživatelů i dat byl řádově nižší než dnes, stejně tak rychlost (ČSÚ, 2011). Souhrn kvantitativních a kvalitativních změn vedl k fenoménu, o kterém se často mluví jako Web 2.0. Mezi jeho základní charakteristiky patří využití uživateli vytvářeného obsahu, individualizace webových stránek, sociální propojování, setření hranice mezi producentem a uživatelem a také stírání rozdílů mezi desktopem a internetem¹⁸. Jednu z definic nabídl Tim O'Reilly: „Web 2.0 je revoluce podnikání v počítačovém průmyslu způsobená přesunem k chápání webu jako platformy a pokus porozumět pravidlům vedoucím k úspěchu na této nové platformě. Klíčovými mezi těmito pravidly je toto: tvořte aplikace, které budou díky síťovému efektu s přibývajícím počtem uživatelů stále lepší.“ (O'Reilly, 2006) Mezi podstatné rysy, jejichž důležitost se plně projevuje až v posledních několika letech, pak patří obrovský nárůst podílu mobilního internetu – tedy přesun od

¹⁸ Problematice vymezení charakteristik Webu 2.0 jsem se věnoval ve své diplomové práci, zmíněnou definici navrhl Tim O'Reilly. Více viz (Zbiejczuk, 2007).

počítačů k dalším zařízením, s nimiž můžeme být on-line kdykoliv a kdekoliv. To mění i naše návyky a způsob využití internetu.

Sociální sítě jsou typickým příkladem využití Webu 2.0 a patří mezi ty nejúspěšnější. Na otázku „proč by mě měly zajímat sociální sítě?“ můžete odpovědět: „Protože se o ně zajímá tolik lidí, že se nevyplácí to ignorovat“. Platí to celosvětově a Česká republika není výjimkou, když v posledních letech došlo zejména k rapidnímu nárůstu uživatelů na sociální síti Facebook (téměř 3,4 milionu uživatelských účtů na konci roku 2011 oproti zhruba 5 000 uživatelům na konci roku 2006¹⁹). On-line sociální sítě přitom samozřejmě nejsou ničím zbrusu novým, naopak by se dalo říci, že jsou i starší než klasický World Wide Web (například diskusní skupiny na Usenetu). Co je dnes rozdílné, je míra zapojení „běžné“ populace, provázání se skutečnou identitou (kdo pamatuje internet jen deset let zpátky, vzpomene si jistě na všechny ty přezdívky z Xchatu) a důraz na „reálné“ známé. Na sociálních sítích teď nehledáme nové kontakty, ale udržujeme a obnovujeme ty existující, je to on-line rozměr našeho běžného života. Setkáváme se ovšem také s tím, že dochází k výrazným posunům ve vnímání soukromí, kdy se zdá, že speciálně generace mladší 25 let nemá problém sdílet o sobě informace, které starší uživatelé vnímají jako příliš osobní (Klega, 2011).

Ale zpět k číslům. Podle údajů Facebooku je v ČR více než 3,4 milionu aktivních uživatelských účtů (údaj k listopadu 2011). Nárůst se v poslední době zpomalil, přibývají zejména uživatelé starší 25 let (již nyní tvoří více než 50 % uživatelů) (Socialbakers, 2011). Není divu – srovnáme-li si data z Českého statistického úřadu, ve věkové skupině 15 - 16 let by na Facebooku bylo přes 120 % lidí (ČSÚ, 2011). Je tedy jen logické snažit se poznat toto nové území a umět s ním pracovat.

Jakou roli může na Facebooku hrát informační profesionál, potažmo instituce jako akademické i neakademické knihovny? Ve svém příspěvku naznačuji jen některé vybrané možnosti, jejich spektrum je ovšem výrazně širší a čtenáře jistě napadnou i další způsoby a varianty využití.

8.1 Akademické knihovny

Práce s absolventy univerzit či přáteli školy patří v současné době mezi velice diskutované oblasti v akademickém prostředí. Sociální sítě jsou jedním z ideálních míst, kde je možné se na ně obrátit a aktivně s nimi pracovat. Monitoring může pomoci je najít.

Další důležitou aktivitou je monitoring stávajících studentů. Nechci tím nabádat k Foucaultovské představě kontroly kombinované s Orwellovým Velkým bratrem, ale je dobré si uvědomit, že stávající studenti a jejich vztah ke škole – to je to, co má mnohdy největší vliv na rozhodování středoškoláků, na kterou vysokou školu se

¹⁹ Bohužel se mi nepodařilo najít pro počet českých uživatelů v roce 2006 použitelný zdroj, vycházím z vlastního pozorování, kdy jsem se zaregistroval na Facebooku 27.12.2006 a všechny uživatele v takzvaném Networku Czech Republic jsem si procházel.

přihlásit. Řada univerzit (či spíše oborů) žije v iluzi, že jich se to přeci netýká, protože převis zájemců nad přijatými uchazeči je veliký. Jenže i v těchto případech přeci chce škola získat ty nejlepší adepty a ti si pečlivě vybírají, kam podat přihlášku. Doporučení – nebo naopak negativní zkušenosti – jsou velmi často rozhodujícím faktorem a proto není radno podceňovat důležitost toho, jak studenti o škole píší – a kde jinde, než na sociálních sítích (lze jen připomenout, že Facebook vznikl jako univerzitní síť nejprve na Harvardu a později na dalších prestižních univerzitách v USA). Samozřejmě je nutné také podniknout kroky vstříc: vesměs všechny české akademické knihovny již jsou na Facebooku, ale jejich stránky vykazují velmi různorodou úroveň. Od těch velmi kvalitních (mohu doporučit stránku knihovny Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (Knihovna Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, 2011), kterou má na starosti Olga Biernátová, mimo jiné autorka diplomové práce na téma makretingu knihoven v sociálních sítích a řady prezentací na toto téma (Biernátová, 2011) až po stránky opuštěné tvůrci nebo fanoušky, které jsou smutným „hrobečkem“ a důkazem, že někdy neprobíhá monitoring ani na té nejelementárnější úrovni – tedy sledovat případné ohlasy na vlastní počínání v sociálních sítích.

Akademické knihovny existují jako součást složitého systému a informační specialisté mohou využívat svých zkušeností i znalostí ve prospěch svých mateřských institucí a získat tak neformální cestou určitý vliv – například včasným odhalením toho, že se o instituci z nějakého důvodu šíří negativní informace. S daty ze sociálních sítí lze dále pracovat a pro vyškoleného a kreativního specialistu se zde otevírají netušené možnosti. Predikce pomocí data-miningu je dnes vysoce inovativní oblastí, která má jak neziskové využití, tak jasné komerční implikace (Boček, 2011).

Monitoring samozřejmě slouží nejen k výše uvedeným kvantitativním výzkumům, ale lze jej použít jako vynikající zdroj pro kvalitativní analýzy. Lze nacházet nová témata, vytipovat si zajímavé respondenty a podobně. Sociální sítě můžeme také monitorovat s cílem nacházet informace nejen o knihovně, ale o literatuře jako takové – například o zajímavých autorech.

Během nedávno proběhlého národního semináře zazněla podle mého názoru velmi trefná připomínka: že je podstatné v edukaci informačních profesionálů nezapomínat na to, co je pro knihovny snad nejdůležitější: knihy, jejich příběhy a emoce. A spisovatelé a knihy – to je (nejen na Facebooku) téma v sociálních sítích velmi oblíbené. Svě fanouškovské stránky nemá jen Harry Potter, ale najdete zde příznivce skutečně širokého spektra autorů. Od středověkých ság, přes Shakespeara až po moderní autory všeho druhu. Jako autor stránky věnované Egonu Bondymu (Zbiejczuk, 2011) vím, že fanoušci této stránky jsou za ni vděční a jedním ze spoluadministrátorů se stala Helena Machovcová, dcera Milana Machovce (editora výboru z Bondyho tvorby), takže fanoušci dostávají pravidelný přísun unikátních dokumentů (například skeny samizdatových průklepů Bondyho poezie). Podobných stránek (samozřejmě nejen českých, ale i v dalších jazycích) existuje celá řada – a nejen věnovaných jednotlivým autorům, ale i stránek obecně věnovaných literatuře (například Miluji knihy a další). Ty mohou sloužit jako nekončící přísun inspirativních odkazů a informací všeho druhu, které jistě každý milovník literatury ocení. Jako příklad zajímavého průniku literatury a nových médií, který se setkal

s nadšenou odezvou (nejen) na facebookových stránkách knihoven, lze uvést videoklip Jane Austin Fight Club (Funny or Die, 2010).

8.2 Veřejné knihovny

Téma monitoringu může být zajímavé i pro veřejné knihovny. Vždy mají své zřizovatele a většinou plní i roli kulturního a sociálního centra. Proto často organizují i řadu aktivit, které nejsou úzce spjaty s funkcí samotné knihovny. Z tohoto pohledu jde nahlížet i na monitoring sociálních sítí. „Své“ komunitě tak mohou pomoci. Jaké se otevírají možnosti?

Předkládám zde čtyři možné oblasti zájmu, nicméně je to jen náznak klasifikace, rozhodně nikoliv plný výčet.

1. *Co zajímá občany?* Lidé se přirozeně baví o všem, co je společné pro jejich nejbližší okolí. Setření ostrých rozdílů mezi formální a neformální komunikací dává obyvatelům mnohdy větší motivaci vyjadřovat se k veřejnému dění, protože zájem o něj nelze poměřovat jen účastí na veřejném zasedání zastupitelstva. Možnost díky sociálním sítím mnohdy více „kontrolovat“ své volené zástupce je pro běžného člověka způsob, jak překlenout propast mezi voličem a voleným i na národní úrovni, a o to více na lokální úrovni.
2. *Co zajímá turisty?* Sociální sítě jsou také velmi častým zdrojem informací pro turisty. Pro mnohé z nás je běžné před dovolenou se zeptat: pojedu tam a tam – co tam je zajímavého, kde se mám najíst, kde ubytovat, byli jste tam někdo, co doporučíte? I mimo Prahu se začínají (pomalu, ale přece) prosazovat i geosociální sítě – kde se prolíná internet se svým sociálním doporučováním a reálný svět a pozice určovaná pomocí Global Positioning System (GPS)²⁰.
3. *Co zajímá investory?* Na první pohled se toto může zdát jako zvláštní spojení, ale oblast Business Intelligence patřila k prvním, kde si odborníci uvědomili možnosti spojené se sledováním sociálních sítí – výsledky zde získané nejsou jednoduše kvantifikovatelné, ale mohou poskytnout neocenitelné doplňující informace, které lze přiložit ke statistikám, oficiálním údajům hospodářského charakteru a podobně – bez nutnosti aktivního terénního výzkumu.
4. *O čem se lidé baví?* Sociální sítě mohou být zdrojem inspirace pro samosprávu, lze vytipovat zajímavé aktivity, které si zaslouží větší propagaci či podporu, nebo naopak identifikovat problémy, které tíží místní obyvatele. Zatímco v malé obci získáte podobné informace bez nutnosti využívat internet (zajdete do hospody, do kostela nebo do kadeřnictví – ideálně to obejdete vše), s rostoucí velikostí sídla je již osobní průzkum komplikovanější, ne-li nemožný. Kvalitní monitoring sociálních sítí by vám zároveň měl ukázat ohniska komunikace nejen na Facebooku, ale i na diskusích fórech, blozích a podobně. Ale monitoring

²⁰ Jde například o sociální síť Foursquare, kde účastníci zanechávají tipy na navštívená místa. O možném využití pro knihovny hovořil na své přednášce během konference PARTSIP Martin Hassman (Hassman, 2011).

sociálních sítí pro informační profesionály může plnit i jiné společensky přínosné role. V souvislosti s extremistickým pochodem na prvního máje v Brně se objevily na Facebooku screenshoty aktivistů Dělnické mládeže s velmi odpudivým rasistickým obsahem. Jako tvůrci nástroje Ataxo Social Insider (slouží k monitoringu sociálních sítí v České republice a na Slovensku) jsme se rozhodli poskytnout zdarma licenci vybrané neziskové organizaci pracující s romskou mládeží – za účelem monitoringu extremistických projevů v sociálních sítích. Cílem je získávat relevantní důkazní materiál, který bude možné použít při snaze o potlačení těchto společensky nebezpečných jevů.

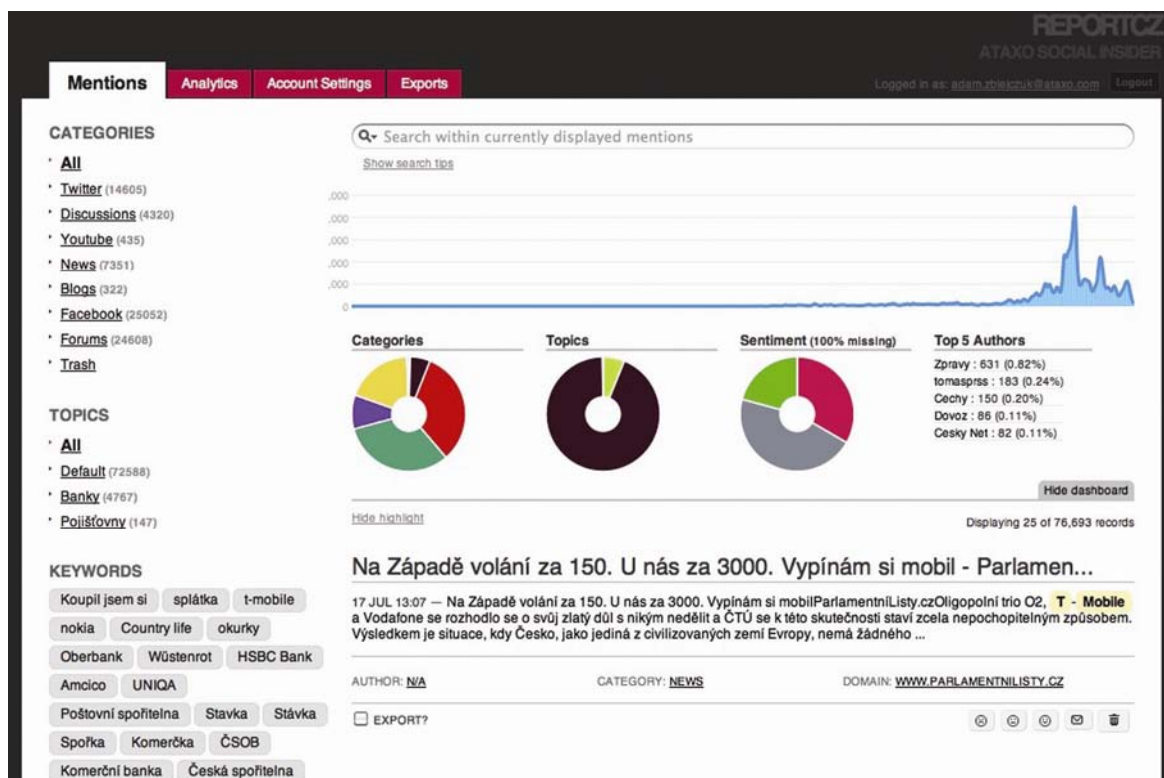
8.3 Současná situace na českém trhu

V polovině roku 2010 se na českém internetu objevily první nástroje pro monitoring sociálních sítí. Do té doby sice existovala řada zahraničních nástrojů, ale téměř všechny byly jen těžko použitelné pro prostředí České republiky. Problémem byla nejen chybějící podpora češtiny (tedy například možnost vyfiltrovat pouze české uživatele Facebooku a Twitteru, ale také možnost skloňovat a problémy s diakritikou), ale zejména zcela nedostačující pokrytí lokálních zdrojů (diskusní fóra, blogy nebo zpravodajské servery). V roce 2010 jsem se podílel na spuštění nástroje Ataxo Social Insider, objevily se ale také další projekty: Socialbakers, Zoomsphere (dříve Fejsbůček), Wunderman Listening Platform, svou verzi monitoringu spustil i Newton.

Základní přehled si ovšem můžete udělat sami i zdarma: využijte jednoduše pokročilé vyhledávání v Googlu. Kombinace Google Alerts a Google Readeru je jednoduchým způsobem, jak se udržovat v obraze (i když Google má v tomto ohledu oproti specializovaným nástrojům mezery a například rivalita s Facebookem je důvod, proč nezískáte kvalitní pokrytí této sociální sítě pomocí Googlu, Facebook pro interní vyhledávání nebo například mapy využívá Bing firmy Microsoft). Pro vyhledávání v českém (a slovenském) Twitteru lze využít Klaboseni.cz, archiv českých a slovenských tweetů, který sahá až do roku 2006. Pro bezplatné pokrytí českého Facebooku stojí za to vyzkoušet službu Zoomsphere.com (dříve Fejsbucek.cz). Je zdarma, ale musíte se zalogovat a dát k dispozici některá práva související facebookové aplikaci. Kromě řady statistik je dostupné i vyhledávání zmínek na konkrétní klíčová slova (včetně skloňování).

V oblasti komerčních řešení se situace dynamicky mění, proto je v zásadě pravděpodobné, že v okamžiku vydání tohoto textu bude nabídka (i ceny) jiná. Případným zájemcům proto doporučuji podívat se na následující webové prezentace (řazeno abecedně):

- Ataxo Social Insider (vyvíjený ve spolupráci se SNM UISK FF UK – Obrázek 8-1)
- eMerite
- Newton Media
- Wunderman Listening Platform
- Zoomsphere



Obrázek 8-1 Základní vzhled Ataxo Social Insideru

Jaké jsou v současnosti problémy, se kterými se zájemci o monitoring sociálních sítí potýkají? Je nutné sledovat velké množství zdrojů, Facebook a Twitter samy o sobě nestačí (a zároveň ani jejich monitoring není triviální, například s ohledem na dynamicky se měnící API Facebooku či určitou nestabilitu). Výhodou lokálních zdrojů by měla být jejich snadná upravitelnost – čili možnost přidat pokud možno co nejrychleji libovolné chybějící blogy, diskusní fóra či sekce komentářů pod články (a zase musíme brát v úvahu užitečnost přidání konkrétních typů zdrojů – komentáře jsou výrazně méně čtené než články samotné, minimálně v případě hlavních zpravodajských serverů²¹).

V budoucnu budeme také jistě svědky toho, že nástroje nám usnadní vyhodnocování tím, že nám dají vodítka k relevanci příspěvků. Jedna zmínka uznávané osobnosti může – a často má – mnohem větší dopad než dlouhosáhlá debata schovaná někde na fóru, které nikdo nenavštěvuje. Kvalitativní vyhodnocení je ovšem samozřejmě mnohem komplikovanější. Zásadní roli zde totiž hraje kontext. Názor šéfredaktora časopisu o počítačích je důležitý, pokud sledujeme klíčová slova spojená s ICT, ale stejně hodnotný jako váš či můj pokud jde o glosu kvality místního supermarketu.

Další aktuálně velmi diskutované téma tvoří strojová analýza sentimentu. Blíže se k ní vyjadřoval po uskutečněním výzkumu kolega Josef Šlerka ve svém článku na

²¹ O zavedení restrikcí v sekci komentářů a relativně nízkém dopadu na čtenost při obrovském propadu počtu komentářů na serveru Novinky.cz mluvil ve své prezentaci Miroslav Benč, zástupce šéfredaktora Novinky.cz na setkání Media Monday (leden 2010).

Lupě (Šlerka, 2011), kde ukázal na to, jak málo se shodnou lidé na vyhodnocení, zda je ta která zmínka pozitivní, negativní nebo neutrální. Ovšem samotná nutnost uvědomit si, zda a jak toto posuzujeme, může být jedním z nečekaných přínosů monitoringu.

S tím souvisí zdánlivě banální připomínka. Vaše aktivity v sociálních médiích (v tom i monitoring) by neměly být provozované bezcílně, nazdařbůh. Je třeba stanovit si cíle a s výsledky monitoringu také pracovat. Je užitečné něco vědět – ale jen pokud se získanými informacemi dále pracuje. Informační profesionál vybavený cennými vědomostmi by měl mít možnost informace dále distribuovat, vyhodnocovat a aktivně ovlivňovat jejich další osud (přispívat tak například ke zlepšení kvality veřejného života, informovanosti obyvatel, prohloubení dialogu mezi jednotlivci a institucemi a podobně).

8.4 Závěr

Sociální média nejsou jen chytlavý „buzzword“, ale reálně ovlivňují a mění způsob, jakým instituce a firmy komunikují se svými zákazníky a partnery. Přináší jednotlivcům nové možnosti, jak snížit nerovnováhu v možnosti nastavování témat oproti firmám a institucím – a tento trend se bude dále posilovat. Proto bude i role monitoringu sociálních sítí nadále stoupat. Informační profesionálové by si toho měli proto být vědomi a tuto novou oblast by neměli podcenit. Zároveň je nanejvýš vhodné dívat se na ni nikoliv jako na nepříjemnou povinnost, ale zajímavou příležitost.

Použitá literatura

- BIERNÁTOVÁ, O. 2011. Marketing pro knihovny. *Slideshare.net* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.slideshare.net/olinkab/marketing-pro-knihovny-7436011>. Účet Olgy Biernátové.
- BOČEK, J. 2011. Známe budoucnost! Mluvíte o ní na Facebooku. *Živě.cz* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.zive.cz/clanky/zname-budoucnost-mluvite-o-ni-na-facebooku/sc-3-a-155461/default.aspx>
- Czech Republic Facebook Statistics. 2011. *Socialbakers* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/czech-republic>
- ELDANZ, P. 2011. Základy analýzy a monitoringu sociálních sítí 1.: celostní PR a mýty. *Lupa.cz* [online]. č. 1 [cit. 2011-07-15]. ISSN 1213-0702. Dostupné z: <http://www.lupa.cz/clanky/zaklady-analyzy-a-monitoringu-socialnich-siti-celostni-pr-a-myty>
- HASSMAN, M. 2011. Aby vaše knihovna na internetu nešlápla do hovna. *Slideshare* [online]. 2011 [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://prezi.com/ekgw5c8yrknu/aby-vase-knihovna-na-internetu-neslapla-do-hovna/>. Účet Martina Hassmana.
- Internetová infrastruktura. 2011. *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/internetova_infrastruktura
- Jane Austin Fight Club. 2010. *Funny or Die* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.funnyordie.com/videos/efeb4dc1b6/jane-austen-s-fight-club>

- KLEGA, V. 2011. Internet bližší než partner? *Chip.cz* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupný z: <http://www.chip.cz/novinky/internet/2011/06/internet-blizsi-nez-partner>
- Knihovna Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. 2011. In: *Facebook* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.facebook.com/knihovna.utb>
- NARASIMHAN, N. 2010. The Evolution of Social Search. *Optimism Online* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://nityan.files.wordpress.com/2010/03/socialsearch-meetupmar2010.pdf>
- O'REILLY, Tim. 2006. Web 2.0 Compact Definition: Trying Again. *O'Reilly Radar* [online]. 12.10.06 [cit. 2012-02-11]. Dostupné z: <http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web-20-compact.html>
- SAFKO, L. a D.K. BRAKE. 2009. *The Social Media Bible*. Hoboken: Wiley, 2009. xviii, 821 s. ISBN 9780470411551
- STERNE, J. 2010. *Social Media Metrics: How to measure and optimize your marketing investment*. Hoboken: Wiley, xxxi, 240 s. ISBN 978-0-470-58378-4.
- ŠLERKA, J. 2011. O sentiment analýze bez sentimentu aneb jeden malý experiment. *Lupa.cz* [online]. č. 1 [cit. 2011-07-15]. ISSN 1213-0702. Dostupný z: <http://www.lupa.cz/clanky/o-sentiment-analyze-bez-sentimentu-aneb-jeden-maly-experiment/>
- Věkové složení obyvatelstva v roce 2010. 2011. *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/p/4003-11>
- ZBIEJCZUK, A. 2011. Egon Bondy. In: *Facebook* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.facebook.com/egonbondy>
- ZBIEJCZUK, A. 2007. *Web 2.0 – charakteristika a služby*. Brno, 71 s. Dostupné z: http://www.zbiejczuk.com/adam/zbiejczuk_web20.pdf. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra mediálních studií.

9 DIGITAL GAME-BASED LEARNING: PŘÍPADOVÁ STUDIE INTEGRACE VZDĚLÁVACÍ POČÍTAČOVÉ HRY EVROPA 2045 DO VÝUKY NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Michaela Buchtová, Vít Šisler, Cyril Brom

Ve školní výuce jsou dnes počítače používány stále častěji, přičemž mezi nejrozšířenější nástroje patří e-learning a takzvaný „edutainment“ (výuka zábavnou formou). I když v rámci osvojování faktických znalostí mají tyto metody značný úspěch, příliš se neosvědčily při osvojování komplexnějších či pokročilých znalostí a dovedností (Egenfeldt-Nielsen, 2005; Weiss, 2008). Za hlavní důvod je často považován nenápaditý a nepropracovaný koncept a design jednotlivých aplikací, jež bývají studenty hodnoceny jako jednoduché a nudné. Zejména edutainment, který je často založen na tradičních metodách drilu a procvičování, pak podle tvrzení mnoha autorů nepodporuje vlastní iniciativu a aktivní činnost studentů (Kirriemuir, 2004; Schank, 2005).

Zcela odlišným přístupem je výuka využívající komplexních počítačových her a simulací, které vycházejí z principů takzvaných Digital Game-Based Learning (DGBL, výuka pomocí počítačových her). Tyto technologie se poprvé objevily již před více než 40 lety (Coleman, 1971), většího rozmachu se nicméně dočkaly až v druhé polovině 90. let 20. století s rozvojem ICT a především internetu. Dosud zveřejněné studie naznačují, že komplexní počítačové hry a simulace mohou efektivně doplnit a podpořit formální výuku (Egenfeldt-Nielsen, 2005; Squire, 2005). Vzdělávací hry a simulace od e-learningu a edutainmentu odlišuje hlavně fakt, že pracují s principy přirozené motivace, fantazie a soutěživosti (Cordova, 1996; Malone, 1981). Hry a simulace nabízejí studentům komplexní virtuální světy, v nichž plní úkoly, jejichž náročnost se zvyšuje v návaznosti na jejich úspěchy či neúspěchy (Facer, 2007). Mnohé klasické počítačové hry, zejména strategie, simulace a hry na hrdiny (Role-Playing Games, RPG), jsou podle některých prací založeny na osvědčených teoriích učení, pomocí kterých seznamují hráče s ovládáním a herními principy a graduálně zvyšují jejich motivaci a zapojení se do hry (Gee, 2003; Hopson, 2001). Někteří autoři tvrdí, že komplexní herní světy, kde se hráč může volně pohybovat a řešit stanovené úkoly, podporují rozvoj specifických dovedností, například řešení problémů, logické rozhodování a – v případě her pro více hráčů (Multi-Player Games) – týmovou spolupráci a sociální kompetence (Gee, 2003; de Freitas, 2006; Squire, 2005; Sandford, 2006). Zaznívají i názory, že hry napomáhají rozvoji strategického myšlení, skupinového rozhodování a informační gramotnosti (Arnseth, 2006; de Freitas, 2006). Obecně se zdá, že hry a simulace přispívají k hlubšímu porozumění komplexních a složitých jevů a systémů, které se obtížně osvojují prostřednictvím klasického výkladu.

Jako nejjednodušší způsob začlenění počítačových her a simulací do výuky se zdá být použití již existujících mainstreamových komerčních her. Studie použití těchto

her ve výuce – jako The Sims 2, Civilization III a Europa Universalis (Egenfeldt-Nielsen, 2005; Sandford, 2006; Squire, 2004) – přinesly určité pozitivní výsledky, na druhé straně ale odhalily i mnohé problémy (Squire, 2005) plynoucí zejména z obtížnosti integrace počítačových her do formálního školního prostředí.

V reakci na tuto situaci se objevují takzvané „vážné“ hry (Serious Games), jejichž primárním cílem není poskytnout zábavu, ale vzdělávat a informovat o společensky závažných tématech (de Freitas, 2006). I vážné hry se ale při integraci do formálního vzdělávacího systému potýkají s jistými problémy (Jantke, 2006; Weiss, 2008). Nejzávažnějším problémem je, že většina učitelů a část studentů vnímá hry jako volnočasové aktivity s nulovou vzdělávací hodnotou. Ačkoliv nedávné studie ukazují na určité změny v tomto postoji, zejména v USA a ve skandinávských zemích předsudky vůči hrám i nadále snižují ochotu učitelů tyto technologie využívat ve výuce (de Freitas, 2006; Egenfeldt-Nielsen, 2005; Schrader 2006). Dalšími praktickými překážkami jsou nedostatek technického vybavení (de Freitas, 2006) nebo fixní časová dotace vyučovacích hodin (většinou 45-50 minut) (Sandford, 2007). Pro některé učitele je také problematické osvojit si ovládání a herní mechanismy (Egenfeldt-Nielsen, 2005; Squire, 2004).

V následujícím textu bude představena výuková simulace Evropa 2045, na jejímž vývoji a implementaci se podíleli autoři této kapitoly. Evropa 2045 využívá principů DGBL a vážných her a seznamuje studenty s politickou, ekonomickou a sociální problematikou Evropské unie a aktuálního světa. K dnešnímu dni byla Evropa 2045 úspěšně zapojena do výuky na více než padesáti středních školách a použily ji téměř tři tisíce studentů. Doposud proběhly dva experimenty: 1) kvantitativní, zkoumající pomocí dotazníkového šetření přijetí Evropy 2045 jako učební pomůcky ze strany studentů a učitelů a 2) kvalitativní, zkoumající prostřednictvím skupinových rozhovorů se studenty subjektivně vnímaný výukový efekt simulace. Třetí experiment – kvantitativní šetření zjišťující reálný výukový efekt simulace – právě probíhá. V následujícím textu budou stručně představeny základní prvky simulace a shrnuty výsledky již proběhlých experimentů. Výsledky experimentů budou poté rozebrány ve světle jednotlivých prvků simulace, které podle dostupných dat napomohly jak úspěšné integraci Evropy 2045 do formálního vzdělávání, tak pozitivnímu, subjektivně vnímanému výukovému efektu. V obecné rovině má tato kapitola za cíl přispět daty získanými z případových studií k prohloubení debaty o využití DGBL a vážných her na školách a k usnadnění vývoje a implementace budoucích obdobných projektů.

9.1 Výuková simulace Evropa 2045

Evropa 2045 vznikla v rámci projektu Podpora rozšíření a využití informačních technologií ve výuce společenských věd, financovaného Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky a Hlavním městem Praha. Simulaci vyvinula nezisková organizace Generation Europe ve spolupráci s odborníky z Univerzity Karlovy (KSVI MFF UK, ÚISK FF UK), Asociace pro mezinárodní otázky (AMO), Mezinárodního centra pro umění a nové technologie CIANT

a Gymnázia Sázavská. Simulace a školící modul pro učitele jsou školám k dispozici zdarma.

Evropa 2045 je týmovou hrou pro 8 – 24 hráčů a jednoho učitele v roli tutora. Každý student reprezentuje jeden stát Evropské unie, třída jako celek pak představuje EU. Simulace je založena na reálných datech z roku 2010 a každé kolo reprezentuje časový úsek jednoho roku. Simulace byla navržena „na míru“ formálnímu vzdělávacímu systému na českých středních školách, a tak je možné ji hrát během běžných hodin nebo v rámci jednodenního semináře.

9.1.1 Vzdělávací cíle

Evropa 2045 má několik vzdělávacích cílů: v první řadě rozvíjí klíčové a sociální kompetence jako schopnost diskutovat, vyjednávat, pracovat a rozhodovat v týmu. Studenti si zároveň doplňují faktické znalosti o zemích EU, institucích a politikách EU, typologiích politických směrů apod. V neposlední řadě hra přispívá k budování takzvaných mentálních modelů (Johnson-Laird, 1983; Gentner, 1983) makroekonomických procesů a sociopolitických systémů.

9.1.2 Herní prvky Evropy 2045

Evropa 2045 svou formou připomíná tahové strategické počítačové hry. Každý hráč v simulaci zastupuje jeden stát Evropské unie, který spravuje a reprezentuje v diplomatických jednáních. Hráč tak v sobě spojuje pravomoci, které jsou ve skutečnosti většinou rozděleny mezi hlavu státu, vládu a parlament. Na úrovni vlády určuje vnitrostátní politiku svého státu (od výše daní, sociálních dávek a míry ochrany životního prostředí až k otázkám legalizace sňatků osob stejného pohlaví, pravomocí policie a ochrany soukromí). Na diplomatické úrovni může hráč předkládat návrhy na změnu politik Evropské unie (například imigrační politiky, zemědělských kvót apod.). Diskuze o změnách evropských politik probíhají ve třídě za přítomnosti učitele, který zaujímá roli moderátora. Počáteční stav hry věrně odráží současnou situaci EU. Hráči mohou jak rušit stávající opatření, tak zavádět opatření nová. Každý hráč se snaží buď sám, nebo s ostatními hráči v týmu prosadit v rámci Evropy vlastní projekt. Zjednodušeně řečeno, projekt představuje vizi toho, jak by měla Evropská unie v budoucnosti vypadat (například projekt Zelená Evropa podporuje ochranu životního prostředí a investice do alternativních zdrojů energie, zatímco projekt Konzervativní Evropa usiluje o zachování tradičních a křesťanských hodnot). Konečná podoba Evropy na konci každé partie je tak výsledkem diskuse a hlasování v konkrétním třídním kolektivu.

Ekonomický a sociální model hry simuluje stárnutí populace, migraci, vývoj trhu, přesuny průmyslu a služeb, změny životního prostředí, spokojenost obyvatelstva a množství dalších proměnných popisujících jednotlivé státy a Evropskou unii jako celek (například kulturu, infrastrukturu, vzdělanost atd.). Hra dále simuluje události a krizové situace přibližující studentům klíčové otázky současné EU. Na všechny tyto události musí hráč reagovat a ve spolupráci se svými spoluhráči hledat nejvhodnější řešení. V průběhu simulace hráči sledují jak krátkodobé tak dlouhodobé důsledky svých rozhodnutí. Řízení socioekonomického modelu probíhá

na počítačích. Diplomatická jednání a diskuze se odehrávají ve třídě. Pouze hlasování je implementováno do herního prostředí, kde jsou jeho výsledky přepočítány a převedeny do dění dalších herních kol.

9.1.3 Herní rozhraní

Virtuální prostředí hry je dostupné on-line z internetového prohlížeče, rozhraní je naprogramováno v HTML a programu Flash (Obrázek 9-1). Hra je tak jednoduše dostupná odkudkoliv bez nutnosti instalace. Abychom předešli problémům vyplývajícím hlavně z technických omezení počítačového vybavení na českých středních školách (pomalejší připojení k internetu, zastaralý software apod.), vytvořili jsme co nejjednodušší rozhraní a zvolili technologie fungující i na počítačích se základním vybavením.



Obrázek 9-1 Herní rozhraní *Evropa 2045*, ovládání ministra životního prostředí

9.1.4 Herní encyklopedie a on-line diskuzní fóra

Herní encyklopedie je strukturovaný soubor hypertextově propojených dokumentů a informací relevantních jak pro úspěch ve hře, tak pro studium faktických údajů o EU a jejích institucích, politických směrech a světových událostech. Encyklopedie je otevřeným zdrojem, který mimo jiné odkazuje na dodatečné on-line dokumenty. Hráč má po celou dobu hry možnost se k encyklopedii vracet, kontextualizované odkazy jsou plně začleněny do hry a navádějí hráče k dodatečnému studiu daných

témat (politiky EU, simulované události, ekonomické termíny atd.). Studenti mohou také využívat privátní nebo skupinové diskuzní fórum a pokračovat ve vyjednáváních iniciovaných během učitelem moderovaných diskuzí ve třídě.

9.1.5 Podpora pro učitele

Učitelé mají přístup do herního prostředí, on-line encyklopedie a k datům o aktivitě studentů. Pro lepší orientaci mají k dispozici technický a metodický manuál a pracovní listy k doplňujícím aktivitám ve třídě. Pravidelně pořádáme i praktické semináře pro pedagogy o používání Evropy 2045 a její implementaci do výuky.

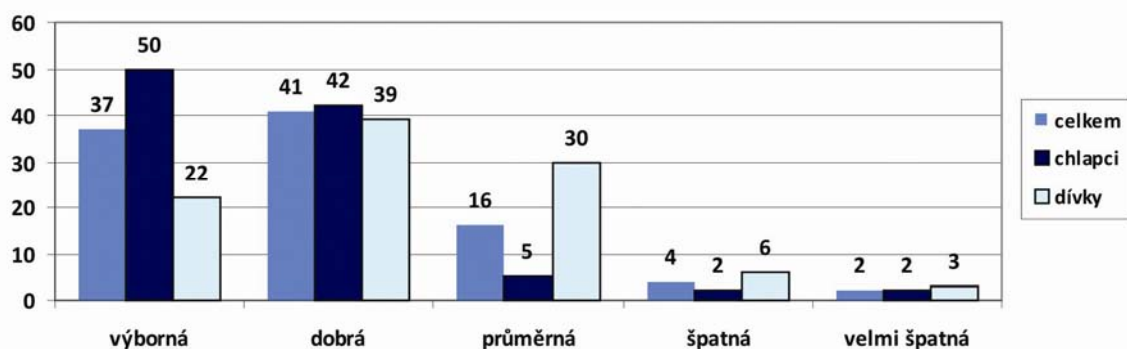
9.2 Integrace Evropy 2045 do výuky na středních školách: případová studie

V rámci zmíněné pilotní integrace Evropy 2045 do výuky na středních školách jsme provedli šetření o obecném postoji studentů a učitelů ke hře jako doplňujícímu nástroji pro výuku sociálních věd. Dále nás zajímalo, které prvky hry případně přispěly k úspěšné integraci do školního systému. Na základě našich výzkumných hypotéz jsme se zaměřili zejména na následující prvky: a) edukativní potenciál hry (zejména ve srovnání s komerčními hrami); b) hraní sociálních rolí; c) návaznost na reálná data a události; d) příběhová linie; e) podpora učitelů.

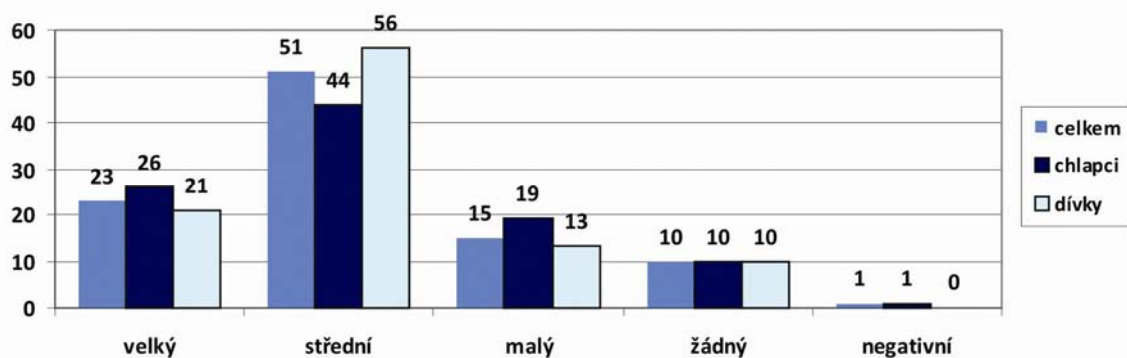
Pilotní evaluace proběhla na jaře roku 2008 a zahrnovala kvalitativní a kvantitativní techniky sběru dat, respektive hloubkové rozhovory s učiteli a studenty, dotazníkové šetření mezi studenty a zúčastněné pozorování. V následujícím textu předkládáme pouze kvantitativní výsledky z dotazníkového šetření. Šetření se zúčastnilo 220 studentů (dívky = 122, chlapci = 98) ve věku od 16 do 18 let z osmi středních škol v Praze. 32 dotazníků bylo vyloučeno, protože nebyly kompletně vyplněny, následující data tedy zahrnují výsledky od 188 respondentů (dívky = 102, chlapci = 86). Část výsledků tohoto experimentu týkající se přijetí Evropy 2045 ze strany studentů byla publikována (Brom, 2010) a (Slavík, 2009). Tyto výsledky zde uvádíme, neboť na ně přímo navazuje náš druhý, právě probíhající experiment (viz níže). Kvalitativní výsledky tohoto navazujícího experimentu týkající se subjektivního hodnocení výukového přínosu Evropy 2045 nebyly doposud publikovány.

9.2.1 Hlavní data

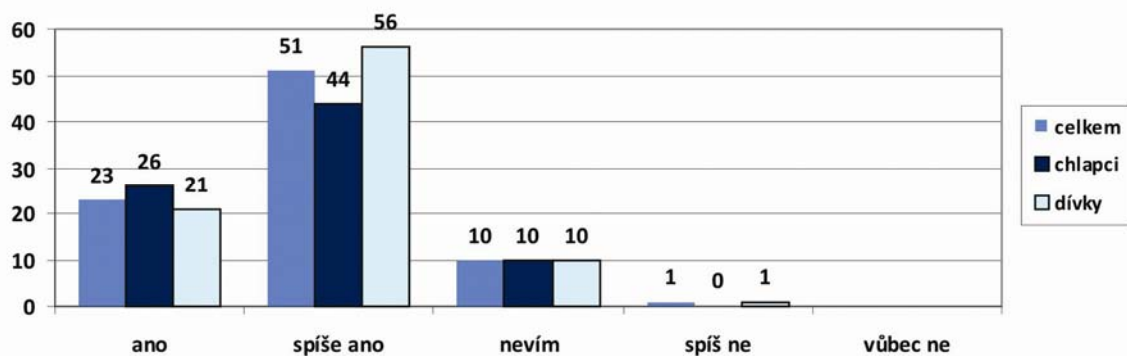
V následujících grafech (Graf 9-1 – 9-9) jsou shrnuta hlavní data z kvantitativního šetření o postoji ke hře a jejím jednotlivým prvkům. V další sekci rozebereme hlavní části Evropy 2045, které mohou mít pozitivní vliv na úspěch její integrace do školního prostředí.



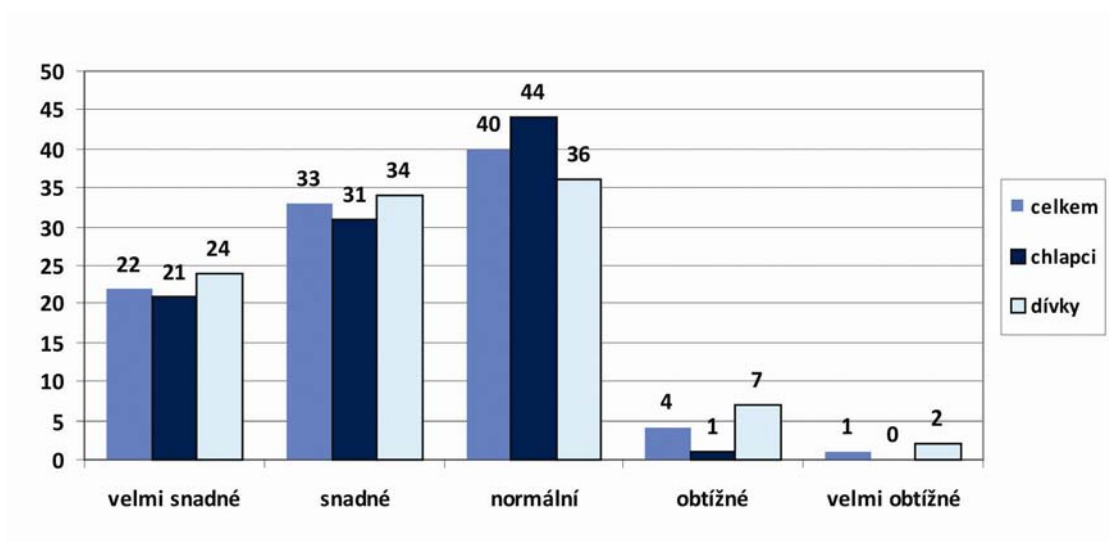
Graf 9-1 A1 Jak bys hru celkově ohodnotil/a?



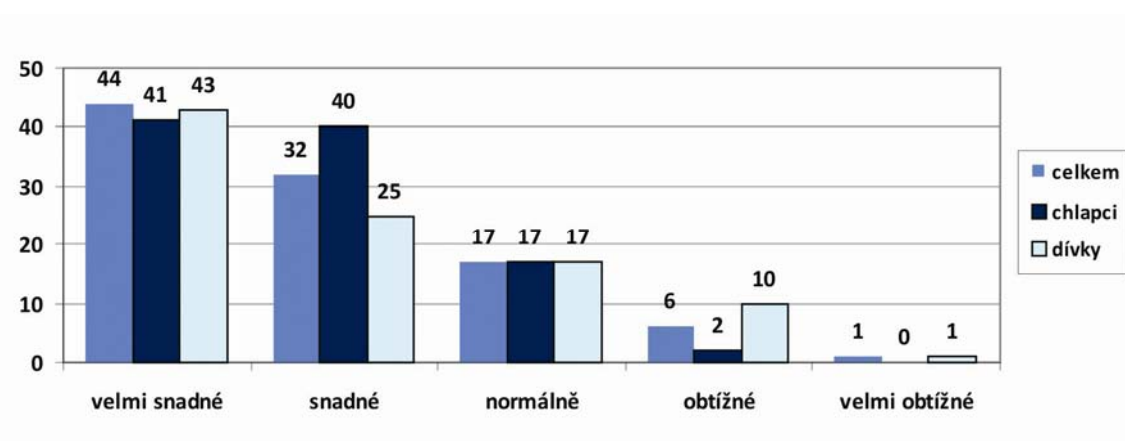
Graf 9-2 A2 Jaký má podle tebe hra význam při výuce?



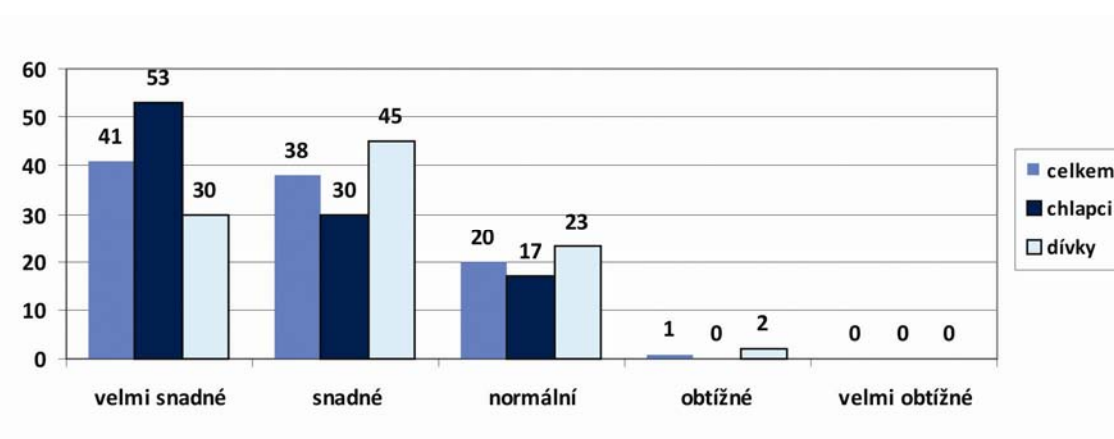
Graf 9-3 A3 Máš pocit, že jsi se při hře něco naučil/a?



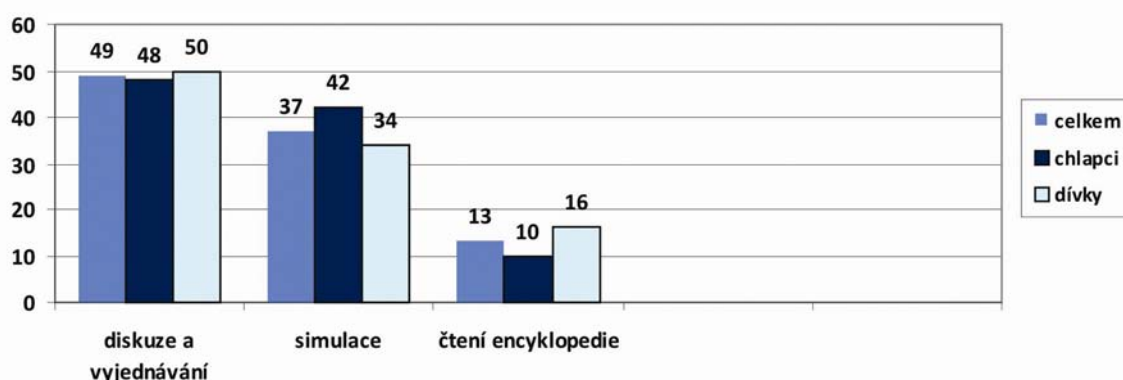
Graf 9-4 B1 Jak těžké pro tebe bylo hru úspěšně hrát?



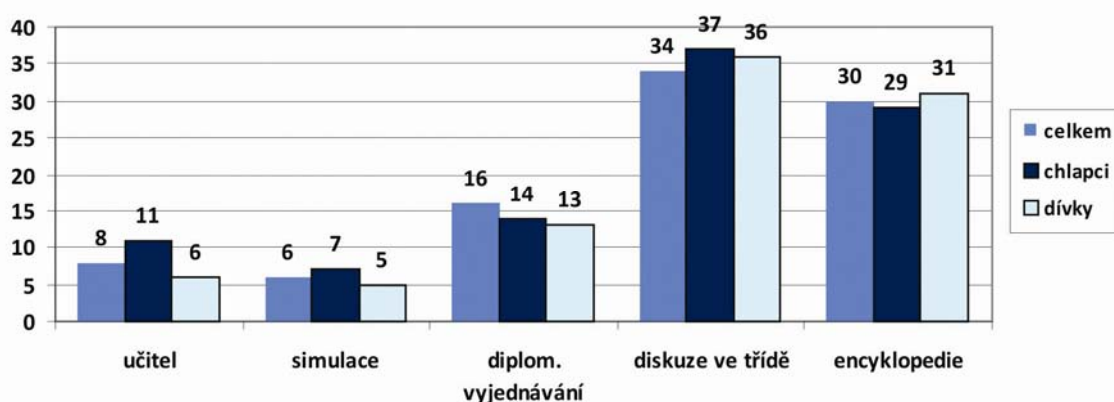
Graf 9-5 B2 Jak pro tebe bylo těžké pochopit pravidla hry ?



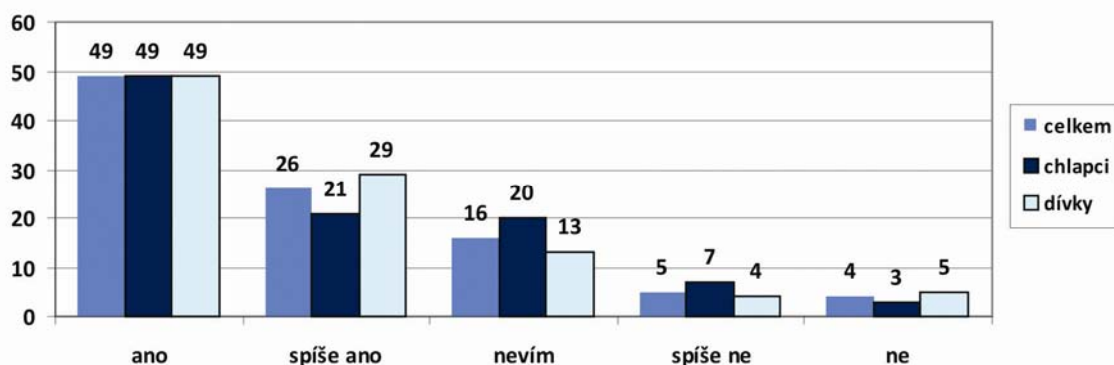
Graf 9-6 B3 Jak pro tebe bylo těžké naučit se hru správně ovládat?



Graf 9-7 C1 Co bylo pro tebe nejzajímavější částí hry?



Graf 9-8 C2 Nejvíce informací jsem se dozvěděl/a od/z:



Graf 9-9 E Je pro tebe přínosné/důležité, že se hraje v reálné Evropě?

Otázky A1-3 poukazují na celkový úspěch herního konceptu (viz Graf 9-1 – Graf 9-3). Kvalitativní data indikují podobná zjištění. Během pilotní implementace Evropy 2045 prokázali studenti vyšší zapojení a ochotu studovat problematiku EU než při klasické frontální výuce. Toto zjištění spontánně potvrzovali i učitelé účastníci se hry jako tutoři. Navíc většina studentů potvrdila, že hra pozitivně přispěla k výuce o dané problematice (A2) a že se během samotného hraní něco naučili (A3).

9.2.2 Klíčové herní prvky

Abychom se vrátili k našim prvotním hypotézám o klíčových prvcích hry, které mohou ovlivnit úspěšnost integrace hry do školní výuky, rozebereme níže kvalitativní data z pilotního šetření. Podle našich výsledků jsme došli k pěti hlavním závěrům:

1) *Pochopení a úspěšné zvládnutí hry bylo pro studenty jednoduché.*

Otázky B1-3 zjišťovaly složitost hry, respektive jejího ovládání, pravidel a samotného hraní. Naprostá většina respondentů – chlapců i dívek – potvrdila, že nepociťovali větší problémy při ovládání hry (viz Graf 9-4 – Graf 9-6). Za hlavní příčiny lze považovat: a) záměrně jsme navrhli velice jednoduché rozhraní pro DGBL; b) nejdůležitější částí Evropy 2045 jsou diskuze a vyjednávání, které probíhají v reálném, nikoliv virtuálním prostředí; c) herní encyklopedie nabízí množství dodatečných informací, které napomáhají rychlejší orientaci; d) socioekonomická simulace dává hráči pozitivní i negativní zpětnou vazbu na jeho akce, ale netrestá ho vyloučením ze hry.

2) *Studenti oceňují hraní sociálních rolí.*

Data z dotazníkového šetření naznačují úspěšnost modelu hraní rolí. Téměř polovina respondentů považovala diplomatický aspekt hry (diskuze, argumentace a tajná diplomatická vyjednávání) za nejzajímavější část hry. Obecně studenti označovali vyjednávání za zajímavější či zábavnější, než samotnou počítačovou simulaci (C1, Graf 9-7). Subjektivně také hodnotili tyto prvky jako přínosnější pro výuku (C2, Graf 9-8).

3) *Pro studenty je důležité, že hra je postavena na reálných datech.*

Pro studenty bylo důležité, že hra je založena na reálných datech (E, Graf 9-9). Zároveň studenti během moderovaných diskuzí ve třídě často citovali herní encyklopedii, aby obhájili vlastní argumenty a projekt (C2).

4) *Studenti pozitivně přijali příběhovou linii hry.*

Simulované sociopolitické problémy a krize byly pro většinu studentů velice zajímavou částí hry. V rámci zúčastněných pozorování studenti často diskutovali konsekvence jejich rozhodnutí a další dopady na situaci v jejich virtuálním státě nebo EU.

5) *Podpora pro učitele.*

Jako absolutně nezbytné se ukázaly vzdělávací semináře a doplňující manuál pro učitele. I když manuál byl pro několik učitelů dostatečným zdrojem informací pro integraci hry do školního vyučování, naprostá většina z nich toho nebyla bez semináře schopna, a někteří z nich potřebovali další asistenci i po absolvování semináře.

9.2.3 Diskuze výsledků

Naše pilotní studie upozornila na pět klíčových faktorů, které pravděpodobně napomohly úspěšnému přijetí a integraci Evropy 2045 do formálního školního prostředí: 1) její relativní jednoduchost a snadné ovládání; 2) hraní sociálních rolí; 3) zakotvenost v reálných datech; 4) herní příběh a 5) podpora pro učitele. Je nutno znovu zdůraznit, že pilotní studie neměřila reálné znalosti a v jejím rámci neproběhlo kvalitativní šetření mezi studenty. Studenti pouze subjektivně formou dotazníků hodnotili hru, její zapojení do výuky a to, že se „něco naučili“. Kvalitativní výzkum proběhl až v následujícím experimentu.

9.3 Subjektivně vnímaný přínos Evropy 2045 pro výuku: předběžné výsledky kvalitativního šetření a skupinových rozhovorů

V zimě 2011 jsme na třech středních školách v České republice zahájili dlouhodobý kontrolovaný experiment zahrnující kvalitativní a kvantitativní výzkumné metody. Ve spolupráci s učiteli základů společenských věd (ZSV) jsme vybrali celkem devět tříd druhého a třetího ročníku, které jsme rozdělili do kontrolních a experimentálních skupin. Experimentu se zúčastnilo celkem 142 studentů tří českých středních škol (dvě všeobecná gymnázia a jedna specializovaná střední škola), z toho 140 chlapců a 102 dívek. Cílem tohoto kontrolovaného experimentu bylo porovnat efekt klasické frontální výuky s DGBL a změřit krátkodobý i dlouhodobý edukativní efekt vzdělávací simulace Evropa 2045. Abychom minimalizovali zkreslení dat, vedl na každé škole výuku s kontrolní i experimentální skupinou stejný učitel, přičemž kontrolní skupina se účastnila pouze klasické frontální výuky a experimentální skupina se učila za pomoci hry Evropa 2045. Edukativní efekt této simulace jsme měřili v rámci 2,5 měsíčního experimentu sérií následujících znalostních testů: a) pretest měřící znalosti o EU před zahájením experimentu; b) posttest navazující na měsíční výuku o EU; c) odložený posttest po šesti týdnech měřící množství dlouhodobě zapamatovaných informací. Během výuky zaznamenávali výzkumní asistenti reakce a chování studentů v kontrolní a experimentální skupině pro další analýzu motivace a účasti na výukovém procesu. Po skončení měsíční výuky jsme provedli skupinové rozhovory se studenty z experimentálních skupin.

První část experimentu na školách skončila v červnu 2011 a sebraná data jsou v současné době podrobována kvantitativní a kvalitativní analýze. Druhá část experimentu je plánována na podzim 2011. Níže proto popisujeme pouze výsledky části kvalitativního šetření. Na každé testované škole jsme provedli skupinový rozhovor s osmi studenty (čtyři dívky a čtyři chlapci) z experimentální skupiny. Výběr studentů byl založen na jejich aktivitě ve hře: podle účasti na hlasování o politických návrzích a herních událostech byli vybráni čtyři aktivní studenti (účastnili se všech hlasování), dva neaktivní (účastnili se méně než poloviny

hlasování) a dva středně aktivní studenti (účastnili se hlasování sporadicky, avšak více než z poloviny).

Ve skupinových rozhovorech jsme se zaměřili zejména na otázky o motivačních aspektech a možných edukativních přínosech Evropy 2045. Scénář rozhovorů byl rozdělen na tři části: 1. část zkoumající obecný postoj ke vzdělávacím hrám a simulacím (zda studenti hrají, či dokonce sami vyhledávají hry nebo simulace se vzdělávacím obsahem a jaké jsou jejich zkušenosti a subjektivní názor na použitelnost her ve výuce); 2. subjektivně pocíťovaný přínos pro výuku a prožití lekcí s Evropou 2045; 3. porovnání klasické přednášky s výukou používající vzdělávací simulaci Evropa 2045.

Dosavadní výsledky potvrzují některé poznatky z kvantitativní pilotní studie. Studenti nejvíce oceňovali: 1) diskuzní model, respektive hraní sociálních rolí a 2) zakotvenost v reálných datech. Dále kvalitativní studie přinesla některé doplňující poznatky, z nichž nejdůležitější jsou: 3) důležitost kompetitivního aspektu pro další motivaci k zapojení se do hry a studia; 4) důležitost klasického teoretického výkladu a 5) simulace socioekonomických procesů studentům pomáhá při budování mentálních modelů a uvědomování si tohoto kognitivního procesu. Dále tyto body rozebereme.

9.3.1 Diskuzní model, hraní sociálních rolí

Nejdůležitější součástí hry byly pro většinu studentů účastnících se skupinových rozhovorů diskuze ve třídě, tajná politická vyjednávání a příprava argumentů (přibližně 2/3 studentů se takto otevřeně vyjádřily, nebo s domněnkou souhlasily). Model Evropy 2045 operující s kompetitivními projekty vyžaduje kooperativní spolupráci studentů, což motivuje studenty k dodatečnému učení a pomáhá objasnit komplexnost diskutovaných témat.

Vybrané citace studentů:

Bavilo mně reprezentovat stát, slyšet argumenty spolužáků.

Kdyby se mě někdo zeptal před tou hrou na daný stát, věděl bych jen nějaká fakta. Díky hře jsem se naučil argumentovat o tom, proč něco přijmout nebo ne.

Byla to zkušenost, učili jsme se navrhovat a prosazovat zákony. Prosazovat výhody a tak. Vyzkoušeli jsme si, jak se prosadit v úspěšný stát.

Ta vyjednávání se rozpoutala někdy uprostřed, když jsme pochopili, že bez toho vyjednávání to nepůjde.

Prolínal se tam projekt, pak můj vlastní názor a Evropa jako celek. Bylo zajímavé hledat nějaký kompromis mezi všemi názory, to určitě bylo zajímavé a dalo mi to hodně.

Vyzkoušet si argumentaci, když jsem měl zastupovat projekt, se kterým jsem nesouhlasil.

Když jsem si hledal vlastní argumentace, četl jsem encyklopedii.

Na druhé straně se ukázalo, že pokud se celá třída kolektivně na diskuzích nepodílí, studenti ztrácejí zájem o hru a tedy i učení (přibližně 1/4 studentů se takto otevřeně vyjádřila, skupiny se na tomto tvrzení shodly, tato nespokojenost byla zvýšena

faktem, že velké množství studentů z jedné třídy se neúčastnilo části hry z důvodu účasti na zahraniční exkurzi).

Vybrané citace studentů:

Někteří spolužáci jen hlasovali a pak už se o hru nezajímali, takže ta diskuze nebyla tak velká a to mě nebavilo.

Bylo to těžké, vyjednávat, když to půlku třídy nezajímalo. Nepřipravoval jsem se, jen jsem hlasoval. Mělo by to být nějak povinné.

Pro design dalších vzdělávacích her je třeba poznamenat, že výběr diskutovaných témat určuje možnosti a limity učení. Někteří studenti přiznávají, že jejich studium se omezovalo pouze na témata, která potřebovali pro obhajobu vlastního projektu a úspěch ve hře (skupiny se na tomto tvrzení shodovaly, přibližně 1/4 studentů se takto otevřeně vyjádřila). Z následujících citací jsou znatelné pozitivní i negativní konotace tohoto aspektu.

Vybrané citace studentů:

Museli jsme třeba obhajovat názory, které jsme sami nezastávali, takže jsme si museli vyhledat argumenty.

Problém je v tom, že si člověk zjistí jen to, co potřebuje. Nenutilo mě to učit se něco dalšího.

Já osobně neměla motivaci číst si v té encyklopedii, když nešlo o můj názor.

9.3.2 Zakotvenost v reálných datech

Reálnost simulovaných procesů byla podle výroků studentů velice důležitou podmínkou pro další zapojení do hry. Tento prvek se zdá být důležitý nejen pro motivaci ve hře, ale i pro další porozumění diskutovaných témat. Detailněji rozebráno níže, v části 9.3.5.

9.3.3 Prvek soutěže ve hře

Jedním z nejdůležitějších motivačních faktorů pro hraní Evropy 2045 a zapojení do studia daných témat byla soutěživost mezi spolužáky a touha prosadit vlastní projekt. Tento názor zastávala naprostá většina chlapců a mírná většina dívek. Na důležitost ukazuje i frekvence takových poznámek ve skupinových rozhovorech, studenti se spontánně často vraceli ke kompetitivním prvkům hry. Jak bylo naznačeno výše, pokud hrála hru celá třída, výrazně se zvyšovala účast studentů na hře. Model třídních diskuzí v tomto bodě přispíval u studentů k aktivnímu vyhledávání informací a učení. Někteří z nich prožívali tuto aktivitu jako klasickou přípravu do vyučování (mající běžně negativní konotace), další byli povzbuzeni přirozenou motivací prosadit se v třídních diskuzích lepšími argumenty. Zazněly i názory, že hra by měla nabízet více kompetitivních prvků (jako například možnost vyhlášení války, žebříčky úspěšnosti apod.).

Vybrané citace studentů:

Kdybych nechtěla, tak do simulace vůbec nechodím a nic se nenaučím. Protože jsem se ale chtěla umístit lépe, tak jsem se připojila a snažila se zlepšit postavení vlastního státu. Když už to hraju, tak se chci něco naučit. S učitelem někdy neposlouchám.

Bavilo mě, když mi stoupaly finance. Když mi klesaly, tak mě to zas nebavilo.

Mělo nás víc jeden projekt, viděli jsme pořadí projektu, takže jsme si snažili pomáhat.

Dal bych tam i pořadí jednotlivých států, to by nás hnalo ještě víc dopředu.

Mně tam chybělo, že jsem nemohl vyhlásit válku, třeba tady Standovi. Armádu ve státě mám, tak proč ne.

9.3.4 Postavení klasického frontálního výkladu

Během experimentu byla použita kombinace edukativních metod – Evropa 2045 propojovala simulaci, řízenou diskuzi a doplňující teoretický výklad učitele. Většina studentů se shodla na tom, že simulace nabízí v porovnání s klasickou frontální výukou diametrálně odlišné možnosti učení. Klasickou přednášku chápou jako vyčerpávající teoretický rámec, ke kterému v naprosté většině případů není třeba vyhledávat další informace. Simulace je naopak místem, kde si mohou poznatky z přednášky prakticky procvičit. Praktické procvičení látky studentům pomáhalo jak v utvrzení znalostí a jejich rychlejšímu zpracování, tak k vytváření komplexních mentálních reprezentací. Obě metody považují za důležité a pro kompletní výuku neoddělitelné. V doplňujících dotazech se nicméně většina respondentů shodla na tom, že výuka se simulacemi nebo počítačovými hrami by měla zabrat maximálně 25 % celkové doby školní výuky. Tyto metody považují za efektivní, avšak vzdělávací hodnota přednášky je podle jejich názoru stále vyšší.

Vybrané citace studentů:

Ta simulace mě spíš naučila myslet, politicky, ekonomicky. V hodině se učíte definice, je to rozdíl. V té simulaci přemýšlíte, jak to funguje.

Tak nějak ta simulace podbarvovala výuku, ale kdyby to bylo samotný, asi bychom se moc nenaučili. Kdybychom seděli jen v lavicích a říkali nám jen fakta, tak si to asi moc nepředstavíme.

Nejvíce jsem se naučil z přednášek, pak jsem si to mohl vyzkoušet v praxi.

Počítače ve školách beru jako ozvláštnění. Normálně nemáme moc pomůcek, tady jsou obrázky, navíc si tam můžeme najít víc informací k danému tématu.

V té simulaci, když si to člověk sám zkusí, tak si to zapamatuje.

Dozvěděli jsme se, jak se schvalují zákony a tak. Asi teď víc rozumím tomu, jaká je práce Evropského parlamentu při EU.

9.3.5 Budování mentálních modelů skrze simulaci reálných socioekonomických procesů

Studenti se v mnoha případech spontánně vyjadřovali o přidané hodnotě simulovaných procesů EU a krizových situací, jež jim pomáhaly porozumět

diskutovaným tématům. Zdá se, že simulace reálných procesů výrazně zjednodušuje učební proces, budování reprezentativních mentálních modelů a následný transfer znalostí do reálného prostředí a rozdílného kontextu. Studenti většinou přirozeně a velice rychle spojovali hru s reálnými socioekonomickými ději a tento proces si plně uvědomovali. Studenti se několikrát vyjádřili o tom, že díky hře lépe rozumí politickým diskuzím a rozhodnutím v reálné mezinárodní politice (skupina, ve které bylo toto téma diskutováno, se na tvrzení shodla).

Veškeré změny, které ve vlastním virtuálním státě provedli a rozhodnutí, která učinili během vyjednávání a následného hlasování, měla dopad na jejich postavení ve hře a situaci v jejich státě. Komplexnost systému EU a makroekonomických témat bývá většinou náročnou součástí školních osnov, procvičení skrze hraní rolí a sledování dopadů skrze ovládání socioekonomického modelu Evropy 2045 se v tomto případě zdá být vhodným postupem pro tvorbu reprezentativních mentálních modelů.

Objektivní ověření mentálních modelů a schopnosti transferu znalostí očekáváme od výsledků znalostních testů, které doplňovaly experiment. Část otázek byla sestavena tak, aby prověřovala právě transfer znalostí a budování mentálních modelů.

Vybrané citace studentů:

Mně to také docela bavilo, třeba nastavovat parametry mého státu. Bylo zajímavé sledovat důsledky toho, co jsem nastavil.

Pro mě je zajímavé vidět, jak ta ekonomie ve státě funguje. Evropa mi dala alespoň představu o tom, jak státy fungují a kam jdou.

Třeba ty konflikty mě zajímaly, to jsem se pak naučila hodně; jaké to má důsledky, když někdo nechce přijmout nějaké opatření.

Možná rozumím víc tomu propojení. Když něco v tom státě udělám, co se pak stane.

Že třeba Francie se zaměřuje na to a to, teď rozumím proč.

Já měla Rumunsko, kde jsem zvýšila daně a snížila sociální dávky, pak se mi tam rozpoutaly nějaké nepokoje a stávky. Teď, když třeba ve zprávách něco takového slyším, tak si to líp představím.

Viděli jsme, jaký může mít dopad to, co ve vládě dělám. Lépe si to dokážu představit.

9.4 Závěr

Vzdělávací počítačová hra Evropa 2045, založená na principech DGBL, byla podle pilotní studie a prvotních výsledků kontrolovaného experimentu studenty pozitivně přijata. Z analýzy kvalitativních a kvantitativních šetření vyplývá mimo jiné to, že studenti byli při výuce využívající DGBL aktivnější a měli subjektivní pocit, že se něco naučili. Kvantifikovaná validní data ze znalostních testů budou k dispozici na jaře 2012, avšak z části kvalitativních dat již nyní vyplývá, že studenti z experimentální skupiny byli úspěšnější ve formování přesnějších a bohatších odpovědí na otevřené otázky zjišťující porozumění komplexním socioekonomickým

a politickým dějům. Podobné výsledky naznačují i obdobné zahraniční studie (Egenfeldt-Nielsen, 2005; Squire, 2005).

Skupinové rozhovory provedené s vybranými studenty z experimentální skupiny účastnících se výuky s Evropou 2045 odkryly některé její silné a slabé stránky. Výsledky také přispěly k lepší identifikaci motivačních a edukativních prvků simulace.

Studenti nejvíce oceňovali diskuzní model, respektive hraní sociálních rolí a zakotvenost v reálných datech. Rozhovory naznačují také důležitost kompetitivního aspektu pro další motivaci k zapojení se do hry a studia, nepostradatelnost klasického teoretického výkladu a nakonec úspěšnost modelu simulace socioekonomických procesů, která studentům pomáhá při budování mentálních modelů a uvědomování si tohoto kognitivního procesu.

Data z kvantitativního šetření budou doplněna na podzim 2011, kdy zahájíme druhou část kontrolovaného experimentu. Úplné vyhodnocení experimentu očekáváme na jaře 2012. Naše práce bude s největší pravděpodobností pokračovat dalšími studiemi, které mohou přispět k tvorbě dalších DGBL projektů a vzdělávacích simulací.

Poděkování

Vytvoření metodického rámce pro integraci výukových simulací do formálního vzdělávání, který byl použit v navazujícím experimentu, bylo podpořeno projektem NAKI – Příběhy z dějin československého státu: výzkum a experimentální vývoj softwarových simulací pro výuku historie českých zemí ve 20. století vedeným pod identifikačním kódem DF11P01OVV030 a financovaným Ministerstvem kultury ČR. Za pomoc děkujeme Monice Hampacherové, Tereze Selmbacherové, Janu Ryndovi, Jarmile Kulíškové a Hynku Bouchalovi.

Použitá literatura

ARNSETH, H.C. 2006. Learning to Play or Playing to Learn: a Critical Account of the Models of Communication Informing Educational Research on Computer Gameplay. *Gamestudies* [online]. **6**(1), [cit. 2011-07-14]. ISSN 1604-7982. Dostupné z: <http://www.gamestudies.org/0601/articles/arnseth>

BROM, C., V. ŠISLER a R. SLAVÍK. 2010. Implementing Digital Game-Based Learning in schools: augmented learning environment of 'Europe 2045'. *Multimedia Systems*. **16**(1), 23-41. ISSN 0942-4962.

COLEMAN, J. 1971. Learning through games. In: E. Avedon and B. Sutton-Smith (Eds). *The study of games*. New York, London: John Wiley, s. 322-329.

CORDOVA, D.I. a M.R. LEPPER. 1996. Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*. **88**(4), 715-730. ISSN 0022-0663.

DE FREITAS, S. 2006. Learning in Immersive worlds: A review of Game-Based Learning. *JISC report*. [cit. 2009-09-06]. Dostupné z: http://www.jisc.ac.uk/eli_outcomes.html

EGENFELDT-NIELSEN, S. 2005. *Beyond Edutainment: Exploring the Educational Potential of Computer Games*. Copenhagen. ISBN 978-8779-4910-14. PhD Thesis. IT University of Copenhagen, Department of Innovation.

FACER, K., M. ULICSAK a R. SANDFORD. 2007. Can Computer Games Go to School? In: *Becta. Emerging Technologies for Learning*. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency, [cit. 2009-09-06]. Dostupné z: http://partners.becta.org.uk/index.php?section=rh&catcode=_re_rp_ap_03&rid=11380

GEE, J. P. 2003. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1403-9616-93.

GENTNER, D. a A.L. STEVENS. 1983. *Mental models*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. ISBN 978-0898-5924-29.

HOPSON, J. 2001. Behavioral Game Design. *Gamasutra on-line* [online]. 2001, April 27 [cit. 2009-09-06]. Dostupné z: http://www.gamasutra.com/view/feature/3085/behavioral_game_design.php

JANTKE, K. P. 2006. Games that do not exist: Communication design beyond the current limits. In: *SIGDOC '06 Proceedings of the 24th annual ACM international conference on Design of communication*. New York: ACM, s. 35-42. ISBN 978-1595-9352-36.

JOHNSON-LAIRD, P. N. 1983. Mental models. *Cognitive science series*, 6. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0674-5688-15.

KIRRIEMUIR, J. a A. MCFARLANE. 2004. *Literature Review in Games and Learning*. Report 8. Bristol: NESTA Futurelab. ISBN 978-0954-4695-66.

MALONE, T. W. 1981. Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*. 5(4), 333-369. ISSN 0364-0213.

SANDFORD, R. et al. [2006]. Teaching with Games. *Using commercial off-the-shelf computer games in formal education* [online]. Bristol: Futurelab, [cit. 2009-04-30]. Dostupné z: http://www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/TWG_report.pdf

SCHANK, R. 2005. *Lessons in Learning, e-Learning, and Training*. San Francisco, Calif.: Pfeiffer. ISBN 978-0787-9766-68.

SCHRADER, P., D. ZHENG a M. YOUNG. 2006. Teachers' perceptions of video games: MMOGs and the future of preservice teacher education. *Innovate: Journal of Online Education*. 2(3), [cit. 2009-04-30]. ISSN 1552-3233. Dostupné z: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=125>

SLAVÍK, R. 2009. *Analýza skupinové diskuse*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogické a školní psychologie. Vedoucí diplomové práce Zuzana Hadj-Moussová.

SQUIRE, K. 2005. *Game-Based Learning: Present and Future State of the Field* [online]. [Saratoga Springs, NY]: MASIE Center e-Learning CONSORTIUM, [cit. 2007-06-06]. Dostupné z: http://elearning.fe.up.pt/documentos/e-learning-geral/Game-Based_Learning.pdf

SQUIRE, K. 2004. *Replaying history: Learning World History through playing Civilization III*. Indianapolis: Indiana University. PhD thesis.

WEISS, S. a W. MULLER. 2008. The Potential of Interactive Digital Storytelling for the Creation of Educational Computer Games. *Lecture Notes in Computer Science*. Vol. 5093, s. 475-486. ISSN 0302-9743.

10 LOCATION-BASED SERVICE A JEJICH VYUŽITÍ VE VÝUCE

Josef Šlerka

Location-Based Services (česky se někdy překládá jako prostorově-kontextové služby, dále jen LBS) je souhrnné označení především pro internetové služby, které jsou svou základní funkcionalitou navázané na místo, kde se uživatel nachází. Obvykle jsou přístupné především z mobilních zařízení, není to však jejich nutnou podmínkou. Anglická Wikipedie se pokouší definovat LBS takto: „A Location-Based Service (LBS) is an information or entertainment service, accessible with mobile devices through the mobile network and utilizing the ability to make use of the geographical position of the mobile device” (Location-Based Service, 2011).

Masivní nástup LBS je umožněn především obrovským rozšířením takzvaných smartphone zařízení, tedy telefonů, které obsahují jak možnost připojení k internetu, tak technologie, které umožňují zpracovávat informace o poloze uživatele. Nemusí se nutně jednat jen o jeho geopozici jako v případě technologie GPS. Mobilní telefony jsou dnes vybaveny i akcelometry, digitálním kompasem či gyroskopem. Jejich kombinováním tak telefon nejen ví, kde se uživatel nachází, ale také dokáže kupříkladu poznat jakým směrem (tedy na jaké souřadnice) se právě dívá skrze vestavěnou kameru a podobně. Hardware tak poskytuje dostatečné množství informací pro vytvoření aplikací, které berou za svůj základní kontext geopozici uživatele. Tyto aplikace se pak vydávají dvěma základními směry: a) obohacují sociální sítě o geoprvky a b) různými způsoby doplňují reálné okolí uživatele o přidané informace. Oba tyto směry nabízejí dnes velmi zajímavé možnosti pro využití ve výuce.

10.1 Sociální sítě se silnými prvky LBS

Fenomén sociálních sítí dnes dosahuje svého vrcholu, přesto bývá občas nejasné, jak se ve své podstatě liší dnešní sociální sítě od starých služeb, jakými byly kupříkladu služby Bulletin Board System (BBS) či e-mailové konference. V našem kontextu se přidržujeme definice zavedené ve studii Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship.

„We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system” (Boyd, 2007).

Byť je dnes v prostředí internetu dostupná celá řada sociálních sítí, které těží větší či menší mírou z pozice uživatele, zdá se, že budoucnost patří především čtyřem nejrozšířenějším: Foursquare, Gowalla, Facebook Places a Google Places. Všechny čtyři pracují s možností registrovaného uživatele přihlásit se v reálném čase k pobytu v určitém místě (takzvaně check-in), vytvářet síť svých přátel a také

zanechávat tip či komentář k místu, kde se právě uživatel přihlásí. Pro naše potřeby budeme o těchto službách dále hovořit jako o geosociálních sítích či o sociálních sítích využívajících prvky geolokace.

10.1.1 Foursquare

Z čistě geosociálních sítí je dnes Foursquare nejrozšířenější (Foursquare, 2011). Podle vlastních údajů překročil 10 milionů uživatelů a dále stoupá. Dominantním přístupovým zařízením je pro něj mobilní telefon, má však i webové rozhraní. Důvodem, proč zatím Foursquare válkuje konkurenci, je dovedné skloubení herních principů a reálného obchodního využití. Herní princip zastupují především dva prvky: prvním je získávání takzvaného starostovství místa, tedy jakéhosi titulu uživatele, který se na místě nejčastěji přihlašuje. Druhým prvkem je získávání takzvaných badge čili odznáček za zvláštní typ check-inů. Kupříkladu za časté přihlášení v univerzitních sportovištích lze získat virtuální odznak Smells Like School Spirit.

Kromě této fanouškovské vrstvy ovšem Foursquare nabízí i obchodní moment, když umožňuje vytvářet zvláštní nabídky jako například při pátém check-inu kafe za poloviční cenu, drobný dárek a podobně. Blíží se tak určité variantě slevového serveru a není proto divu, že v červenci 2011 uzavřela smlouvu s největším slevovým serverem Groupon o poskytování jeho denních nabídek svým uživatelům (Mashable, 2011).

10.1.2 Gowalla

Z velké čtyřky je Gowalla nejstarší služba (Gowalla, 2011). Podobně jako pro Foursquare je i pro Gowallu typická nadvláda mobilních zařízení. Gowalla se ještě razantněji než Foursquare brání možnosti přístupu přes běžná PC. Začátkem roku 2011 měla Gowalla údajně přes milion účastníků. Hlavní atrakcí na Gowalle je možnost vytváření vyletů, takzvaných tripů, tedy jakýchsi seznamů s jednotlivými destinacemi a krátkým popiskem k nim. Gowalla není v tuto chvíli příliš obchodně využívána, má však svůj věrný okruh uživatelů.

10.1.3 Facebook Places a Google Places (Google Latitude)

Služby Facebook Places (Facebook Places, 2011) a Google Places (Google Places, 2011), respektive Google Latitude (Google Latitude, 2011) v zásadě nepředstavují samostatné produkty, ale součást širšího systému. V případě Facebooku samotné sociální sítě, v případě Googlu potom snahy vytvořit projekt konkurující Facebooku, který dnes nese označení Google Plus.

Obě služby nabízí opět možnosti checkování a recenzování. U Facebooku je tato možnost dána přímo, v případě Googlu je o něco složitější, protože systém je dnes rozdělen mezi Google Places, jako systém pro recenzování a komentování míst a Google Latitude, jako systém pro sdílení pozice s přáteli. Liší se i obchodní modely obou firem. Zatímco ale v případě Facebooku je znát snaha navázat

Facebook Places na obchodní model pomocí lokálních slev Facebook Deals, tak Google se především snaží o provázání uživatelských recenzí do vyhledávání. Je však možné, že se směr obou služeb bude zásadně měnit v závislosti na jejich souboji o dominanci na trhu.

10.1.4 Využití geo-sociálních sítí ve výuce: Geokarlovka

Jako vzorový příklad využití geosociálních sítí pro české prostředí může posloužit projekt Geokarlovka (Geokarlovka, 2011). Projekt vznikl v rámci předmětu Multimediální projekt na SNM FF UK. Akce se inspirovala ve společném projektu Foursquare a Harvardu (Harvardgazzete, 2010). Studenti měli za úkol sjednotit prezentaci Univerzity Karlovy především na serverech Foursquare a Gowalla a pokusit se doplnit místa o zajímavé a užitečné informace.

V rámci projektu se jim skutečně podařilo nejen získat tzv. brandpage na Foursquare, ale také vytvořit celou řadu tipů pro univerzitní místa a sjednotit do značné míry jejich podobu. Díky tomu je možné v rámci areálů Univerzity Karlovy získat některé badge, které doposud nebylo v České republice vůbec možné získat. V případě Gowally se podařilo účastníkům projektu vytvořit takzvané tripy, čili poznávací cesty. V případě FF UK byly vytvořeny dva: trip pro univerzitní nováčky a trip po studentských hospodách.

10.2 LBS jako rozšířená realita

Druhým proudem je využívání LBS jako různých variant obohacení skutečnosti o nové informace. Zde se setkáváme s plynulou škálou sofistikovanosti takovýchto řešení. Nejjednoduššími řešeními jsou nejrůznější databáze geografických údajů, od nichž vývoj plyně pokračuje až k aplikacím, které můžeme označit za plnohodnotné příklady rozšířené reality (Augmented Reality, dále jen AR)

10.2.1 Volně dostupné geodatabáze

Ačkoli volně dostupné geodatabáze nejsou samy o sobě plnohodnotné LBS systémy, přesto je třeba zmínit. Umožňují totiž vznik řady aplikací nad nimi a zakládají tak možnosti snadného přístupu ke geoúdajům, případně jejich skladování. Většina veřejně dostupných geodatabází dnes nabízí přístup přes Application Programming Interface (API), řada z nich dokonce i možnost nejen pasivně data čerpat, ale i ukládat. Příkladem takovéto služby může být server SimpleGeo (SimpleGeo, 2011), kterému lze posílat data s lokací a on vrací řadu údajů o zaslaném místě včetně například aktuálního počasí.

Příkladem českého projektu stojícího na pomezí klasického webu a geodatabáze, který může být velmi úspěšně využit pro výuku historie, je projekt Zaniklé obce (Zaniklé obce a objekty, 2011), který shromažďuje velikou databázi s místy v České republice, která z nejrůznějších důvodů zanikla. Jednotlivé záznamy jsou obohaceny často o fotografický materiál i stručný důvod zániku.

10.2.2 Uživatelské mapy

Mapy obohacené o sémantické vrstvy k jednotlivým bodům zájmu (takzvané Point of interest) představují další úroveň, nové vrstvy je možné potom zobrazovat jak na mobilních zařízeních, tak na webových stránkách (Point of interest, 2011). Dnes již kanonickým příkladem je celý systém rozšíření pro Google Maps, které mohou uživatelé rozšiřovat pomocí jednoduchého scriptování a vytvářet tak mapy s personalizovaným obsahem jako v případě projektu Broken Car Windows (The Local – Fort Green and Clinton Hill, 2010), který jednoduše kombinuje Google Maps s Google Fusion Tables a Google Docs a pomáhá tak mapovat vykradená auta v newyorském Brooklynu.

Uživatelské mapy jsou ideálním prostorem pro jednoduchou výuku v rámci vlastivědy a podobných předmětů. Možnost snadno vytvářet vlastní vrstvy s daty přímo vybízí k vytváření vrstev s lokální historií. Nabízí se samozřejmě možnost kombinovat i lokální mapy například s geosociálními sítěmi a různými geodatabázemi. Příkladem může být projekt Ghostsquare (Ghostsquare, 2011), který jsem vytvořil pro výstavu Enter 5: Datapolis. Projekt představuje konceptuální sociální síť pro mrtvá místa, tedy takové vesnice či městečka, které již zanikly. Ghostsquare tak kombinuje prvky geosociální sítě Foursquare a využití databáze zaniklých obcí.

Dalším českým příkladem je aktivita státní správy na webu Národního portálu Infrastructure for Spatial Information in Europe (INSPIRE) (Geoportál, 2011), tedy projektu iniciativy Evropské komise pro vytvoření evropské infrastruktury prostorových dat. Na webu je dostupná celá řada mapových vrstev včetně mapy katastrální. Pro výuku ale mohou být velice zajímavé mapy historické jako třeba ortografická mapa z 50. let. Další potenciál představují mapy přírodních oblastí či mapy se socioekonomickými ukazateli jako třeba s plynofikací či zavedením vodovodů a kanalizací.

10.2.3 Rozšířená realita

Pomyslnou třeshinku na dortu představují aplikace spadající do kategorie rozšířené reality. Podle Wikipedie je AR „označení používané pro reálný obraz světa doplněný počítačem vytvořenými objekty. Jinak řečeno jde o zobrazení reality (například budovy nasnímané fotoaparátem v mobilním telefonu) a následné přidání digitálních prvků (třeba informací o daném objektu)“. AR je svým způsobem opakem k virtuální realitě, na rozdíl od ní se nesnaží o úplné ponoření člověka do neexistujícího světa. Jejím cílem je využívat přístroje pro přidání datové vrstvy.

Dobrým příkladem takového přidání je aplikace Layar (Layar, 2011) pro mobilní telefony. Kombinací GPS a digitálního kompasu získává údaje nejen o tom, kde uživatel stojí, ale také kam se právě dívá skrz obrazovku mobilního přístroje. Fakticky tak může vzniklý obraz obohacovat o údaje z různých geodatabází.



Obrázek 10-1 Ukázka z výstupu aplikace Layar

Společnost Layar nabízí celou řadu těchto informačních vrstev, zároveň ale umožňuje komukoliv vytvořit si vrstvu vlastní pomocí dialektu jazyka Extensible Markup Language (XML). Není tak problém vytvářet vrstvy s informacemi o naučné stezce, či třeba o historii vlastního města. Díky těmto technologiím se můžeme posunout od Komenského Škola obrazem k takřka kyberpunkovému Škola realitou.

10.3 Budoucnost LBS

Jak jsme viděli na předchozích stránkách, LBS jsou ve svém rozvoji silně propojeny s rozvojem hardware. V současnosti jsme ale svědky natolik překotného rozvoje technologií, že je obtížné předpovídat další vývoj. Přesto se ale můžeme pokusit alespoň o naznačení možných trendů, které začínají být patrné již dnes. Jedná se především o integraci dvou nových prvků do současného ekosystému LBS světa. První prvkem je technologie Near Field Communication (NFC) a druhým pak open-source hardware, platforma Arduino.

10.3.1 NFC

Wikipedia vymezuje NFC jako „komunikační technologie sloužící k bezdrátové komunikaci mezi elektronickými zařízeními na krátkou vzdálenost (do 20 cm) nebo dotyk a je primárně určena pro použití v mobilních telefonech” (Near Field Communication, 2011), oproti klasickému Bluetooth je přenos dat pomocí NFC

rychlejší, byť na kratší vzdálenost. Integraci NFC s mobilními zařízeními dnes podporuje celá řada světových firem. Nejnověji oznámil Google podporu NFC v operačním systému Android.

Nejčastěji bývá NFC zmiňováno v souvislosti s mikroplatbami a takto se dnes již využívá v České republice. Plzeňské městské dopravní podniky ve spolupráci s O2 totiž spustily pilotní projekt „elektronické jízdenky v mobilu“, která využívá technologii NFC (Václavík, 2010).

Pro výuku však otevírá NFC celou řadu možností a v principu může být zásadním vylepšením QR kódů (Quick Response code). Lze si kupříkladu představit muzea, v nichž budou rozmístěny jednotlivé chipy s podrobnými informacemi či úkoly, které mají studenti splnit. Ti se pak budou pohybovat s výukovými tablety po prostoru a zábavnou formou se učit faktům.

10.3.2 Arduino

Další technologií, která bude mít zcela určitě vliv na rozvoj LBS a výuky, je open source hardware, který ztělesňuje projekt Arduino. V zásadě se jedná o volně dostupný programovatelný mikročip, který je možné rozšířit o další elektroniku. Systém je koncipován na základě filozofie open source hnutí a tak jsou na internetu volně dostupné zdrojové kódy a návody k celé řadě prototypů. Arduino dnes motivuje zásadním způsobem proměnu technologické představivosti. Příkladem může být diplomová práce studentky SNM FF UK Radky Peterové nazvaná *Urban Interfaces & Extensions: sensors, chips, and ad-hoc networks as tools for urban culture*, v rámci které Peterová vytvořila prototyp zařízení, které slouží jako mobilní měřič znečištění. Uživatel ho může nosit stále při sobě a v pravidelných intervalech měřit automaticky hodnoty. Přístroj je vybaven GPS modulem a SSD (Solid-State Drive) diskem a tak je možné stahovat výsledky do počítače s potřebnými geo údaji a dále s nimi pracovat.

10.4 Závěr

LBS představují dnes prudce se rozvíjející oblast, která zasahuje nejširší oblasti lidské činnosti. V oblasti vzdělávání přináší pozoruhodné možnosti. Z mého pohledu je právě pro didaktiku rozhodující, že posilují možnosti jak využít pro výuku různé formy hry, tedy že zapadají to proudy takzvané gamefikace. Díky využívání moderních technologií se zdá, že by LBS služby mohly pomoci oživit zájem studentů o oblasti, které mohou být částečně vyučovány v přirozeném prostředí například jako zeměpis, vlastivěda, historie, ale také přírodopis či architektura. Zároveň ale LBS vzbuzují zájem o daleko abstraktnější oblasti vědy: matematiku, trigonometrii, geoinformatiku a to zcela nenásilnou formou. Byť to zní dnes jako fráze, LBS ve školství představují pro školy další možnost jak naplnit Komenského heslo *Škola hrou*.

Použitá literatura

BOYD, D. M. a N.B. ELLISON. 2007. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. **13**(1), article 11.

Dostupné z: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>

Crowdsourcing: Broken Car Windows. 2010. *The Local – Fort Green and Clinton Hill* [online]. [cit. 2011-07-19]. Dostupné z: <http://fort-greene.thelocal.nytimes.com/broken-car-windows/>

Facebook Places [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <http://www.facebook.com/>

Foursquare [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <https://foursquare.com>

Foursquare To Offer Daily Deals From Groupon, Gilt & Others. 2011. *Mashable* [online]. [cit. 2011-07-19]. Dostupné z WWW: <http://mashable.com/2011/07/11/foursquare-daily-deals/>

Geokarlovka [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: www.geokarlovka.cz

Ghostsquare [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <https://www.ghostsquare.com>

Google Latitude [online]. 2011. [cit. 2011-07-18].

Dostupné z: <https://www.google.com/latitude>

Google Places [online]. 2011. [cit. 2011-07-18].

Dostupné z: <http://www.google.com/places>

Gowalla [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <http://gowalla.com>

Harvard on foursquare. 2010. *Harvardgazette* [online]. [cit. 2011-07-19].

Dostupné z: <http://news.harvard.edu/gazette/story/2010/01/harvard-and-foursquare>

Layar [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <http://www.layar.com/>

Location-based service. 2011. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, [cit. 2011-07-19].

Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Location-based_service

Národní geoportálu INSPIRE [online]. 2011. [cit. 2011-07-18].

Dostupné z: <http://geoportal.gov.cz/web/guest/home>

Near Field Communication. 2011. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online].

St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, [cit. 2011-07-19].

Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Near_Field_Communication

Point of interest. 2011. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation [cit. 2011-07-19].

Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Point_of_interest

SimpleGeo [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z WWW: <https://simplegeo.com/>

VÁCLAVÍK, Lukáš. 2010. *Cnews.cz* [online]. [cit. 2011-08-20]. V Plzni fungují bezkontaktní platby mobilem. Dostupné z: <http://www.cnews.cz/v-plzni-funguji-bezkontaktni-platby-mobilem>

Zaniklé obce a objekty [online]. 2011. [cit. 2011-07-18].

Dostupné z: <http://www.zanikleobce.cz/>

ZÁVĚR

Informační vzdělávání, především v podobě zdůrazňující informační a komunikační technologie, je tématem, o kterém se mluví stále více. Nejedná se ale o takzvaný buzzword, které je v určité době módní a časem vymizí z pozornosti, aniž by to, co označuje, zanechalo nějaké důsledky. Informační vzdělávání je naopak tematikou, která vychází z tradice práce s informačními zdroji a médii, jejich hodnocení a snahy o vzdělávání pro kvalitnější, efektivnější a přínosnější využití informací. Současně se jedná o oblast, jejíž význam stále roste, a tato tendence se dá očekávat i v budoucích letech. Tradiční ukotvení stále má svůj význam, je ale nutné respektovat změny ve společnosti podporující rozvoj informačního vzdělávání. Spojení tradice a inovace je základní myšlenkou této knihy, jejíž jednotlivé kapitoly přibližují různé roviny pohledu na současné přístupy k informačnímu vzdělávání.

První část knihy představovala východisko pro tradiční složku informačního vzdělávání, pohlíží na ni ale v aktuálních podmínkách. Ty se stále mění, proto je nezbytné věnovat pozornost především výzkumu aktuálních potřeb a poptávky uživatelů vzdělávacích institucí. Někdy je ale vhodné nabídnout služby, které si uživatelé třeba ani netroufnou očekávat. Zde je možné inspirovat se především z dobré praxe, a to třeba i v zahraničí, pokud jsou zohledněny lokální podmínky a omezení. Druhá část knihy vytvořila pojítko mezi tradičními tématy, která jsou již v rámci informačního vzdělávání zavedena, a těmi, která se teprve prosazují. Jejich zohlednění ale má význam, protože jsou mnohdy označovány za natolik závažná, že by měla ovlivnit i klíčové kompetence v informační gramotnosti široké veřejnosti. Závěrečná část poukázala na nejnovější témata, na která zatím není jednoznačný názor, jestli se jedná o výstřelek, který s novými službami odejde, nebo se prosadí. Jedná se o aktuální příležitosti pro změny informačního vzdělávání, které se ale stejně jako inovace v jiných oblastech nemusí vždy podařit zavést.

Cílem knihy je především upozornit na aktuální výzvy pro informační vzdělávání. Toho se podařilo dosáhnout jak poukázáním na nové přístupy v tradičních tématech, tak i zahrnutím nových oblastí do širokého spektra znalostí a dovedností, jejichž smysl se zvyšuje s růstem významu informací a ICT v současném světě. To samozřejmě neznamená, že by zavedená témata informačního vzdělávání ztratila smysl. Nelze pochybovat, že například bez znalosti kritického myšlení a hodnocení informací a informačních zdrojů by byly narušeny základy celého konceptu informační gramotnosti. Tato témata již ale byla popsána v mnoha publikacích a změny, které ovlivnily obsah této knihy, je výrazněji nepoznamenaly. Z toho důvodu i přes svůj význam nejsou zařazeny do této publikace, která se, jak název vypovídá, zaměřuje na aktuální příležitosti a inovace pro informační vzdělávání.

Tato publikace byla vytvářena různorodou směsí autorů, kteří mají co říci k tématu informačního vzdělávání v nejbližší budoucnosti. Jedná se o začínající i již etablované akademické pracovníky, kteří usilují o inspirování nejnovějšími tématy, stejně tak i o zkušené odborníky z praxe, kteří ve svých textech přinášejí své zkušenosti vycházející ze znalosti skutečné situace a možností, které mají knihovny v oblasti informačního vzdělávání. Z toho důvodu lze konstatovat, že témata zde

popsaná ještě nepředstavují široce zavedenou praxi, ale mají potenciál obrodit reálné informační vzdělávání v českých knihovnách.

Celá publikace usiluje o několik dopadů, jejichž spojení přináší synergický efekt. Prvním z nich představuje nabídnutí informativního zdroje, který popisuje aktuální podobu informačního vzdělávání v České republice. To ale nevynese tuto knihu výš než jen do skupiny publikací na podobná témata. Tím její role nekončí. Smyslem je také povzbudit čtenáře k úvahám o změnách v informačním vzdělávání i celé společnosti, aby se neobával, ale naopak cítil zájem o nová témata a změny, které se objevují pro zkvalitnění života členům informační společnosti. Je podstatné nestagnovat, ale sledovat trendy, reflektovat je a být těmi, kdo pomáhají ostatním v jejich objevování a užívání. Je žádoucí, aby obsah knihy byl převeden do praxe. Věřím, že napomůže přesvědčení těch, kteří se informačnímu vzdělávání věnují, aby brali v úvahu aktuální požadavky na tradiční složky informačního vzdělávání a přijali také nová témata a nástroje pro tuto oblast. I kdyby se ukázalo, že se jednalo o slepou cestu, je lepší ji zkusit, než si takzvaně „nechat ujet vlak“ a ztratit postavení v současném stále více konkurenčním prostředí, které se týká i neziskových organizací.

SUMMARY

Information education is traditionally developed, above all, by librarians and information specialists. However, with regard to technological and pedagogical aspects, it is becoming increasingly attractive to other specialists as well. Changes may be perceived not only in an increased interest in information education but also in the effect of information literacy on everyday life in the different spheres of present-day society. At the same time, information education has to respect the development of information use and related technologies. New trends thus appear which alter both the content and the form of information education. And trends in information education with a focus on the Czech environment are precisely the topic of this publication.

It contains three interconnected units, which try to capture the most important tendencies of information education development. The first part presents an anchorage of the information education core, and it offers a view of traditional field innovation. The following part combines new topics which were not considered as part of information education before. Nowadays, however, it is more and more apparent that this connection might be advisable. Such topics play an important role in effective activities in information society, and information literacy would not be complete without them. The last section is focused on new forms of information education; above all, on the environment of social networks where information education is possible, and on the Game-Based Learning method, which makes the education significantly more attractive.

The main objective of the book is thus to call attention to changes in information education which determine its current form, both by means of traditional field innovations and by means of an addition of new topics, technologies, environments and field permeability. Specialists may use these changes in order to increase the attractiveness of their sessions. They definitely must not ignore them because information education is relevant only as long as it reflects the current needs of users. This does not mean that traditional topics such as critical thinking or information evaluation are pointless if this book is not concerned with them. However, they have already been accepted, and changes affect them only on a general level captured in the first part of the publication.

This book should help acquaint the Czech scientific public with the trends affecting information education. Due to a heterogeneous composition of authors, it offers benefits from the academic sphere, as well as practical experience of the Czech libraries. Innovations described in the book are all applicable in the Czech practice. And it is help with the introduction of beneficial changes into information education which is the main point of the book *Trends in information education*.

O AUTORECH

PhDr. Pavla Kovářová úspěšně ukončila studium na Kabinetu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (KISK FF MU) v červnu 2009, v říjnu 2011 zde také složila rigorózní zkoušku. Od září roku 2010 studuje doktorský program na Ústavu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (ÚISK FF UK). Od počátku vysokoškolského studia se zaměřuje na téma informační bezpečnosti a vzdělávání v této oblasti. Je členkou redakce elektronického časopisu Ikaros, ve kterém v roce 2010 působila jako výkonná redaktorka. Spolupracuje s projekty Partnerská síť informačních profesionálů (PARTSIP) a Národní klastr informačního vzdělávání (NAKLIV). Od roku 2010 se podílí na výuce KISK FF MU.

Mgr. Olga Biernátová studovala do roku 2010 KISK FF MU. Nyní pracuje v knihovně Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde její pracovní náplň spočívá v knihovnických službách, vzdělávání uživatelů a marketingu knihovny. Podílí se i na projektu Tomasbata.com. Dlouhodobě spolupracuje s nakladatelstvím KNIHA ZLIN. Mimo jiné je aktivní v rámci skupiny Guerrilla Readers, která je známá iniciativami jako kalendář „knihovna je sexy“ či čtenářské placky. Zajímá se zejména o online marketing a public relations (PR) a využití sociálních médií v knihovnách. Tento zájem je formálně vyjádřen v oblastech její živnosti: social media marketing, grafika, semináře o marketingu využívajícím elektronické nástroje apod.

Mgr. Cyril Brom, Ph.D. působí na plný úvazek jako odborný asistent na Kabinetu software a výuky informatiky Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy v Praze a věnuje se výukovým počítačovým hrám, umělé inteligenci a výpočetní etologii a neuropsychologii. Text pro tuto publikaci vytvořil spolu s Michaelou Buchtovou a Vítem Šisterem za podpory grantu z programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity (NAKI) Ministerstva kultury České republiky: Příběhy z dějin československého státu: výzkum a experimentální vývoj softwarových simulací pro výuku historie českých zemí ve 20. století, vedeného pod identifikačním kódem DF11P01OVV030.

Mgr. Michaela Buchtová je absolventkou magisterského oboru andragogika a personální řízení na FF UK v Praze. Studovala magisterský program studia nových médií (SNM) na ÚISK FF UK a bakalářský obor sociologie a andragogika na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Věnuje se vzdělávání a možnostem využití nových médií v rámci metodologie vzdělávání, aktuálně se podílí na výzkumu vzdělávacích efektů počítačových simulací. V současnosti je interní doktorandkou ÚISK FF UK, kde zároveň působí na poloviční úvazek. Text pro tuto publikaci vytvořila spolu s Cyrelem Bromem a Vítem Šisterem za podpory grantu NAKI Ministerstva kultury České republiky: Příběhy z dějin československého státu: výzkum a experimentální vývoj softwarových simulací pro výuku historie českých zemí ve 20. století, vedeného pod identifikačním kódem DF11P01OVV030.

Mgr. Iva Burešová absolvovala v roce 2008 ÚISK FF UK. Od roku 2005 pracuje v knihovně Akademie věd ČR (KNAV) v oddělení elektronických informačních zdrojů, kde má na starosti správu elektronických informačních zdrojů, doplňování údajů o fondu KNAV do souborného katalogu Virtuální polytechnické knihovny (VPK) a poskytování informačních služeb v oblasti elektronických informačních zdrojů. K oblastem jejího odborného zájmu patří především otevřený přístup (Open Access) k vědeckým informacím.

PhDr. Hana Landová, Ph.D. je od roku 2003 absolventkou magisterského studijního programu na ÚISK FF UK. Tamtéž v roce 2009 absolvovala doktorský program zaměřený na informační vědu. Od roku 2002 je zaměstnankyní Studijního a informačního centra České zemědělské univerzity v Praze, kde se podílí na rozvoji systému informačního vzdělávání. Mnoho let se zapojuje do aktivit Odborné komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost (IVIG) Asociace knihoven vysokých škol ČR (AKVŠ) a od února 2011 je její předsedkyní. V akademickém roce 2004 – 2005 získala Fulbrightovo stipendium na pobyt na School of Library and Information Science, University of North Carolina – Chapel Hill. V současné době působí jako odborná asistentka na ÚISK FF UK, kde rozvíjí témata týkající se vzdělávací funkce knihoven, čtenářství, informační gramotnosti a vysokoškolských knihoven.

Mgr. Anna Mašková je interní doktorandkou ÚISK FF UK. Jejím domovským oborem jsou SNM, kde se zabývá problematikou gramotností pro používání nových médií a zaměřuje se především na cílovou skupinu dětí a dospívajících. Je zaměstnancem Národního centra bezpečnějšího internetu, kde se stará o vzdělávací semináře a vytváří metodické materiály pro učitele a rodiče.

Mgr. Jana Nejezchlebová absolvovala roku 1973 obor knihovnictví a vědecké informace na FF UK v Praze. Od roku 1980 pracovala ve Státní vědecké knihovně, později Moravské zemské knihovně (MZK) v Brně na úseku informací, v oddělení metodiky a jako vedoucí oddělení knihovnictví (do roku 2010). V letech 1993 – 1994 absolvovala dvousemestrové inovační studium na FF UK. Publikuje v odborném tisku, sestavila šest sborníků z konferencí Informační gramotnost. V současnosti je vedoucí redaktorkou časopisu Duha, členka Klubu školních knihoven Svazu knihovníků a informačních pracovníků (SKIP) a Sekce pro informační vzdělávání uživatelů Sdružení knihoven (IVU SDRUK).

Mgr. Veronika Peslerová absolvovala magisterské studium na ÚISK FF UK. Externí studium ukončila v roce 2006 obhájením diplomové práce Netradiční formy a metody práce při informační výchově ve veřejných knihovnách. Dlouhodobě se věnuje dětskému čtenářství a informačnímu vzdělávání. Od roku 2001 pracuje v Krajské knihovně Vysočiny v Havlíčkově Brodě, od roku 2007 jako ředitelka. Od dubna 2011 je předsedkyní sekce IVU SDRUK.

Mgr. Vít Šisler, Ph.D. působí na plný úvazek jako odborný asistent na ÚISK a SNM FF UK v Praze. Zabývá se zejména využitím nových médií a simulací ve výuce, kulturními a sociálními aspekty počítačových her a informačními technologiemi na Blízkém východě. Je jedním z autorů výukové simulace Evropa 2045 zaměřené na podporu výuky společenských věd. Dále působí jako redaktor recenzovaného časopisu CyberOrient zaměřeného na problematiku informačních a komunikačních

technologií (ICT) na Blízkém východě, který vydává American Anthropological Association ve spolupráci s FF UK v Praze. Pravidelně publikuje v mezinárodních vědeckých časopisech, například *Information, Communication & Society*, *Middle East Journal of Culture and Communication*, *Lecture Notes in Computer Science*. Text pro tuto publikaci vytvořil spolu s Michaelou Buchtovou a Cyrilem Bromem za podpory grantu NAKI Ministerstva kultury České republiky: Příběhy z dějin československého státu: výzkum a experimentální vývoj softwarových simulací pro výuku historie českých zemí ve 20. století, vedeného pod identifikačním kódem DF11P01OVV030.

Mgr. Josef Šlerka vystudoval estetiku na FF UK. Během studia se věnoval především sémiotice a estetice vznešena. Po obhajobě magisterské práce v roce 2007 nastoupil doktorandské studium na ÚISK FF UK. Hlavním tématem jeho akademického působení je především data mining sociálních sítí. V současnosti pracuje jako vedoucí oboru SNM v rámci ÚISK FF UK. Na částečný úvazek pak působí na pozici Chief Technology Strategist v Ataxo Group.

Mgr. Adam Zbiejczuk vystudoval mediální studia na Fakultě sociálních studií MU, kde v roce 2007 obhájil diplomovou práci na téma Web 2.0 a díky ní získal práci jako první bankovní bloger v České republice pro mBank. Po dvou letech působení ve firmě Ataxo/H1.cz na pozici social media specialist je od ledna 2012 nezávislým konzultantem. Podílí se na vývoji nástroje pro monitoring sociálních sítí Ataxo Social Insider. Studuje jako interní doktorand na ÚISK FF UK.

PŘÍLOHY

Příloha A Dotazník k informačnímu vzdělávání uživatelů /IVU/ v knihovnách pro celostátní sekci IVU SDRUK

leden 2010 – za Pověřené knihovny

Knihovna – název a adresa webových stránek:

Počet odpovědí pověřených knihoven: 42	
--	--

Počet škol v místě:

679

Probíhá ve Vaší knihovně informační vzdělávání uživatelů?

41 x ano	1 x ne
----------	--------

Cílové skupiny informačního vzdělávání (věkové skupiny a přibližný počet akcí za rok)

Předškolní věk	40 x ano	2 x ne	Počet akcí 482
1. stupeň ZŠ	42 x ano	ne	Počet akcí 1 783
2. stupeň ZŠ	39 x	3 x ne	Počet akcí 622
Střední školy	35 x ano	5 x ne	Počet akcí 420
Nematuritní obory	32 x ano	10 x ne	Počet akcí 107

Jiné cílové skupiny (nezaměstnaní, senioři atd. – ECDL, PC, ...), prosím vypište

Zaměření informačního vzdělávání

Orientace v knihovně	41 x ano	1 x ne
Orientace v informačním aparátu knihy	40 x ano	2 x ne
Orientace v katalozích	41 x ano	1 x ne
Orientace v databázích	25 x ano	17 x ne

Jiné, prosím vypište

Jaké používáte metody?

Přednáška	37 x ano	5 x ne
Praktická ukázka	37 x ano	5 x ne
Samostatná práce	36 x ano	6 x ne
Kombinace metod	40 x ano	2 x ne

Jiné, prosím vypište

Využíváte k informačnímu vzdělávání weby?

Web vlastní knihovny	41 x ano	1 x ne
Jednotnou informační bránu	22 x ano	20 x ne
Weby jiných knihoven, organizací	30 x ano	12 x ne

Jaké metodické materiály k informační výchově používáte?

Vlastní	37 x ano	5 x ne
---------	----------	--------

Jiné, prosím vypište

Privítali byste celostátní materiál k informačnímu vzdělávání?

41 x ano	1 x ne
----------	--------

pokud ano – měl by být:

Obecný – hlavní zásady a okruhy témat	32 x ano	10 x ne
Návodný – konkrétní lekce	36 x ano	6 x ne
Praktický – doplněný vhodnými metodami	38 x ano	4 x ne

Jiný, prosím specifikujte

Absolvovali jste vy nebo některá z vašich kolegyň školení pro lektory informačního vzdělávání?

12 x ano	30 x ne
----------	---------

pokud ano – napište, čeho se školení konkrétně týkalo

Máte zájem o školení z oblasti informačního vzdělávání?

38 x ano	4 x ne
----------	--------

**Příloha B Dotazník k informačnímu vzdělávání uživatelů /IVU/
v knihovnách pro celostátní sekci IVU SDRUK**

leden 2010 – za Profesionální knihovny

Knihovna – název a adresa webových stránek:

Počet odpovědí profesionálních knihoven: 352	
---	--

Počet škol v místě:

471

Probíhá ve Vaší knihovně informační vzdělávání uživatelů?

208 x ano	12 x ne
-----------	---------

Cílové skupiny informačního vzdělávání (věkové skupiny a přibližný počet akcí za rok)

Předškolní věk	307 x ano	38 x ne	Počet akcí 790
1. stupeň ZŠ	340 x ano	11 x ne	Počet akcí 2 503
2. stupeň ZŠ	302 x ano	50 x ne	Počet akcí 757
Střední školy	146 x ano	138 x ne	Počet akcí 355
Nematuritní obory	43 x ano	193 x ne	Počet akcí 75

Jiné cílové skupiny (nezaměstnaní, senioři atd. – ECDL, PC, ...), prosím vypíšte

Zaměření informačního vzdělávání

Orientace v knihovně	342 x ano	10 x ne
Orientace v informačním aparátu knihy	311 x ano	33 x ne
Orientace v katalozích	291 x ano	62 x ne
Orientace v databázích	147 x ano	101 x ne

Jiné, prosím vypíšte

Jaké používáte metody?

Přednáška	239 x ano	43 x ne
Praktická ukázka	254 x ano	36 x ne
Samostatná práce	199 x ano	72 x ne
Kombinace metod	266 x ano	33 x ne

Jiné, prosím vypište

Využíváte k informačnímu vzdělávání weby?

Web vlastní knihovny	236 x ano	59 x ne
Jednotnou informační bránu	116 x ano	139 x ne
Weby jiných knihoven, organizací	169 x ano	104 x ne

Jaké metodické materiály k informační výchově používáte?

Vlastní	292 x ano	18 x ne
---------	-----------	---------

Jiné, prosím vypište

Privítali byste celostátní materiál k informačnímu vzdělávání?

286 x ano	6 x ne
-----------	--------

pokud ano – měl by být:

Obecný – hlavní zásady a okruhy témat	186 x ano	98 x ne
Návodný – konkrétní lekce	218 x ano	50 x ne
Praktický – doplněný vhodnými metodami	271 x ano	24 x ne

Jiný, prosím specifikujte

Absolvovali jste vy nebo některá z vašich kolegyň školení pro lektory informačního vzdělávání?

38 x ano	276 x ne
----------	----------

pokud ano – napište, čeho se školení konkrétně týkalo

Máte zájem o školení z oblasti informačního vzdělávání?

257 x ano	25 x ne
-----------	---------

LITERATURA

- ANTHONY, K. 2010. Reconnecting the Disconnects: Library Outreach to Faculty as Addressed in the Literature. *College & Undergraduate Libraries*. **17**(1), 79-92. ISSN 1069-1316.
- ARNSETH, H.C. 2006. Learning to Play or Playing to Learn: a Critical Account of the Models of Communication Informing Educational Research on Computer Gameplay. *Gamestudies* [online]. **6**(1), [cit. 2011-07-14]. ISSN 1604-7982. Dostupné z: <http://www.gamestudies.org/0601/articles/arnseth>
- BASILE, D. 2009. Social Media Proces v. 1.0. In: *Flickr* [online]. June 15, 2009 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://www.flickr.com/photos/damienbasile/3629544077/>
- BEHRENS, S. J. 1994. A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*. **35**(4), 309-322.
- BIERNÁTOVÁ, O. 2011. Marketing pro knihovny. *Slideshare.net* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.slideshare.net/olinkab/marketing-pro-knihovny-7436011>. Účet Olgy Biernátové.
- BIERNÁTOVÁ, O. 2009-. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. In: *Facebook* [online]. [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://www.facebook.com/knihovnautb>
- BLAŽKOVÁ, B. 2009. Informační vzdělávání ve veřejných knihovnách aneb Proč, co a jak? *Čtenář*. **61**(7/8), 270-271. ISSN 0011-2321.
- BLAŽKOVÁ, B. 2010. Jak knihovny prezentují IVU na svých webových stránkách aneb Hledání souvislostí. *SDRUK* [online]. [cit. 2011-06-16]. Dostupné z: http://www.svkos.cz/data/xinha/sdruk/2011/Blazkova_Jak_knihovny.pdf
- BOČEK, J. 2011. Známe budoucnost! Mluvíte o ní na Facebooku. *Živě.cz* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.zive.cz/clanky/zname-budoucnost-mluvite-o-ni-na-facebooku/sc-3-a-155461/default.aspx>
- BOHÁČEK, M. 2008. Licenční smlouvy v oblasti autorských práv. In: JAKL, Ladislav (ed). *Licence v oblasti práv k duševnímu vlastnictví*. Praha: Metropolitní univerzita Praha, s. 9-35. ISBN 978-80-86855-29-5
- BOSSEAU, D. L. a S. K. MARTIN. 1999. We are Teaching, but are They Learning: Accountability, Productivity, and Assessment. *Journal of the Academic Librarianship*, **25**(4), 304-305. ISSN 0099-1333.
- BOYD, D. M. a N.B. ELLISON. 2007. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. **13**(1), article 11. Dostupné z: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
- BRATKOVÁ, E. 2003. Rozvoj otevřených archivů elektronických tisků a alternativních bibliografických služeb v oboru informační vědy. *Národní knihovna*. **14**(4), 254-269.
- BRATKOVÁ, E. 2006. Otevřený přístup, digitální knihovny a citační služby. In: *Inforum 2006 – 12. ročník konference o profesionálních informačních zdrojích, Praha 23.-25.5.2006* [online]. Praha: AiP, [cit. 2011-04-18]. Dostupný z: http://www.inforum.cz/inforum2006/pdf/Bratkova_Eva.pdf
- BRODY, T. 2005-2011. *Registry of Open Access Repositories (ROAR)* [online]. Southampton, [cit. 2011-04-20]. Dostupný z: <http://roar.eprints.org>

BROM, C., V. ŠISLER a R. SLAVÍK. 2010. Implementing Digital Game-Based Learning in schools: augmented learning environment of 'Europe 2045'. *Multimedia Systems*. **16**(1), 23-41. ISSN 0942-4962.

BUREŠOVÁ, I. 2007. *Vydavatelství BioMed Central a jeho volně dostupné online časopisy (včetně časopisů českého původu)* [The BioMed Central Publishing and its open access journals (inclusive of Czech journals)]. Praha. 89 s., 12 s. příl. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce PhDr. Eva Bratková.

BUTCHER, M. 2009. Please Sir, how do you re-tweet? – Twitter to be taught in UK primary schools. In: *TechCrunch* [online]. March 25, 2009 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://eu.techcrunch.com/2009/03/25/please-sir-how-do-you-re-tweet-twitter-to-be-taught-in-uk-primary-schools/>

CAO, Y. a P. HONG. 2011. Antecedents and Consequences of Social Media Utilization in College Teaching: A Proposed Model with Mixed-methods Investigation. *On the Horizon* [online]. **19**(4), 297-306 [cit. 2011-12-19]. ISSN 1074-8121. DOI: 10.1108/10748121111179420.

COLEMAN, J. 1971. Learning through games. In: E. Avedon and B. Sutton-Smith (Eds). *The study of games*. New York, London: John Wiley, s. 322-329.

Commission Recommendation 20.8.2009 on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society [online]. 2009. [cit. 2011-06-30]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/recom/c_2009_6464_en.pdf

CORDOVA, D.I. a M.R. LEPPER. 1996. Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*. **88**(4), 715-730. ISSN 0022-0663.

COSGROVE, J. A. 2001. Promoting Higher Education: (Yet) Another Goal of Bibliographic Instruction of High School Students by College Librarians. *College & Undergraduate Libraries*, **8**(2), 17. ISSN 1069-1316.

Crowdsourcing: Broken Car Windows. 2010. *The Local – Fort Green and Clinton Hill* [online]. [cit. 2011-07-19]. Dostupné z: <http://fort-greene.thelocal.nytimes.com/broken-car-windows/>

ČSN ISO 5127 (01 0162). *Informace a dokumentace – Slovník*. 2003. Praha: Český normalizační institut, 160 s.

CUBR, L. a J. HAVLOVÁ. 2005. Institucionální repozitář. In *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online databáze]. Praha: Národní knihovna České republiky, [cit. 2011-04-16]. Systémové číslo: 000014622. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/HNEH5STCLF2G3PFVHKSAC9A8LJ37B3LTR7YDSEV6NFVGGTKGJT-10773?func=file&file_name=find-b&local_base=KTD

ČUMPLOVÁ, L. a J. NEJEZCHLEBOVÁ. 2006. Informace o současné podpoře rozvoje informační gramotnosti na základních školách a středních školách v ČR a návrh na řešení. In: *Informační gramotnost: 4. sborník příspěvků z konference, konané 24. listopadu 2005 v Moravské zemské knihovně* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 27-41 [cit. 2011-08-20]. ISBN 80-7051-167-2. Dostupné z: http://kramerius.mzk.cz/search/item.jsp?pid=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&pid_path=644c2243-f4f5-11df-

b0f1-0050569d679d&path=periodical&format=&q=&fq=document_type:%22periodical%22

Czech Republic Facebook Statistics. 2011. *Socialbakers* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/czech-republic>

ČEPSKÝ, P. 2011. Skandál kolem Dropbox podmínek. Komu a čemu se vlastně upisujeme?. *Lupa.cz* [online]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www.lupa.cz/clanky/skandal-kolem-dropbox-podminek-komu-a-cemu-se-vlastne-upisujeme/>

DE FREITAS, S. 2006. Learning in Immersive worlds: A review of Game-Based Learning. *JISC report*. [cit. 2009-09-06]. Dostupné z: http://www.jisc.ac.uk/eli_outcomes.html

DOLEJŠÍ, V. 2011. Ze škol vycházejí negramotné děti: Jiří Růžička, ředitel Gymnázia Jana Keplera v Praze. *MF Dnes*. 30. dubna 2011, s. 14A.

DOMBROVSKÁ, M., H. LANDOVÁ a L. TICHÁ. 2004. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna: knihovnická revue*. **15**(1), 7-18. ISSN 1214-0678. Dostupné z: <http://full.nkp.cz/nkkr/NKKR0401/0401007.html>

Dotace pro podporu publikování formou Open Access v Akademii věd ČR. 2012. *Knihovna Akademie věd ČR* [online]. [cit. 2012-02-05]. Dostupné z: <http://www.lib.cas.cz/openaccess/>

Dr. Martin Luther King Jr. Library [online]. [2011]. [cit. 2011-08-19]. Dostupné z: <http://www.sjlibrary.org>

EGENFELDT-NIELSEN, S. 2005. *Beyond Edutainment: Exploring the Educational Potential of Computer Games*. Copenhagen. ISBN 978-8779-4910-14. PhD Thesis. IT University of Copenhagen, Department of Innovation.

EISENBERG, M. 2007. Planting Gardens and Growing Acceptable Use Policies: With the Big6™. *Big6* [online]. October 9th, 2007 [cit. 2010-08-17]. Dostupné z: <http://www.big6.com/2002/10/02/planting-gardens-and-growing-acceptable-use-policies-with-the-big6%E2%84%A2/>

ELDANZ, P. 2011. Základy analýzy a monitoringu sociálních sítí 1.: celostní PR a mýty. *Lupa.cz* [online]. č. 1 [cit. 2011-07-15]. ISSN 1213-0702. Dostupné z: <http://www.lupa.cz/clanky/zaklady-analyzy-a-monitoringu-socialnich-siti-celostni-pr-a-myty>

Facebook Places [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <http://www.facebook.com/>

FACER, K., M. ULICSAK a R. SANDFORD. 2007. Can Computer Games Go to School? In: *Becta. Emerging Technologies for Learning*. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency, [cit. 2009-09-06]. Dostupné z: http://partners.becta.org.uk/index.php?section=rh&catcode=_re_rp_ap_03&rid=11380

FOOTE, C. 2010. Everyday Advocacy. *School Library Journal* [online]. August 1, 2010, **56**(8), 28-30 [cit. 2011-08-12]. ISSN 0362-8930. Dostupné z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8d7d57ee-e36d-45f5-9739-cecf3efe41fa%40sessionmgr114&vid=1&hid=110>

Foursquare [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <https://foursquare.com>

Foursquare To Offer Daily Deals From Groupon, Gilt & Others. 2011. *Mashable* [online]. [cit. 2011-07-19]. Dostupné z WWW: <http://mashable.com/2011/07/11/foursquare-daily-deals/>

GEE, J. P. 2003. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1403-9616-93.

GENTNER, D. a A.L. STEVENS. 1983. *Mental models*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. ISBN 978-0898-5924-29.

Geokarlovka [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: www.geokarlovka.cz

GERBER, H. R. 2009. Digital play and social network services. In: MCTAGGAR, A., ed. *Higher Colleges of Technology – Abu Dhabi Women's College: Conference Literacy and You in a Digital Age – October 6-8, 2009* [online]. s. 53-55 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED508161.pdf>

Ghostsquare [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <https://www.ghostsquare.com>

GODWIN, P. 2009. Information literacy and Web 2.0: is it just hype?. *Program: Electronic Library and Information Systems* [online]. **43**(3), 264-274 [cit. 2011-08-12]. ISSN 0033-0337. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/218286081/fulltext/1312263C54C1BA77E0D/1?accountid=15518>

Google Latitude [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <https://www.google.com/latitude>

Google Places [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <http://www.google.com/places>

Gowalla [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <http://gowalla.com>

HÁJKOVÁ, Z., J. LEPAROVÁ a J. NEJEZCHLEBOVÁ. 2010. Informační vzdělávání uživatelů – sekce IVU začíná pracovat. *Ikaros* [online]. **14**(3), [cit. 2011-06-16]. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://www.ikaros.cz/node/6012>

HALAŠTA, J. 2004. Jak budovat funkční informační středisko. In: *Informační gramotnost: 2. sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2003 v Moravské zemské knihovně* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 131-134. [cit. 2011-08-18]. ISBN 80-7051-155-9. Dostupné z: http://kramerus.mzk.cz/search/item.jsp?pid=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&pid_path=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&path=periodical&format=&q=&fq=document_type:%22periodical%22

Harvard on foursquare. 2010. *Harvardgazette* [online]. [cit. 2011-07-19]. Dostupné z: <http://news.harvard.edu/gazette/story/2010/01/harvard-and-foursquare>

HASSMAN, M. 2011. Aby vaše knihovna na internetu nešlápla do hovna. *Slideshare* [online]. 2011 [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://prezi.com/ekgw5c8yrknu/aby-vase-knihovna-na-internetu-neslapla-do-hovna/>. Účet Martina Hassmana.

HIKOVÁ, H. 2003. Spolupráce pedagogického sboru s Informačním centrem školy. In: *Informační gramotnost: 1. sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské knihovně* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 87-93 [cit. 2011-08-20]. ISBN 80-7051-151-6. Dostupné z: http://kramerus.mzk.cz/search/item.jsp?pid=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&pid_path=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&path=periodical&format=&q=&fq=document_typepeerius

HOPSON, J. 2001. Behavioral Game Design. *Gamasutra on-line* [online]. 2001, April 27 [cit. 2009-09-06]. Dostupné z: http://www.gamasutra.com/view/feature/3085/behavioral_game_design.php

Informační gramotnost: 6. sborník příspěvků z konference, konané 21. a 22. listopadu 2007 v Moravské zemské knihovně. 2008. Brno: Moravská zemská knihovna, 114 s. ISBN 978-80-7051-179-4.

Information Literacy Competency Standards for Higher Education. c2010. ACRL : *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [online]. [cit. 2010-08-17]. Dostupné z: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>

Internetová infrastruktura. 2011. *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad. [cit. 2011-07-15].

Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/internetova_infrastruktura

Iuridicum Remedium [online]. 2011. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www2.iure.org/>

Jane Austin Fight Club. 2010. *Funny or Die* [online]. [cit. 2011-07-15].

Dostupné z: <http://www.funnyordie.com/videos/efeb4dc1b6/jane-austen-s-fight-club>

JANTKE, K. P. 2006. Games that do not exist: Communication design beyond the current limits. In: *SIGDOC '06 Proceedings of the 24th annual ACM international conference on Design of communication*. New York: ACM, s. 35-42. ISBN 978-1595-9352-36.

JEDLIČKOVÁ, P. 2007. *Česká republika v procesu transformace: Globalizace, informační politiky v ČR, EU a USA a odraz transformace v oblasti knihovnictví a informační vědy*. Praha. 186 s. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí disertační práce Doc. PhDr. Rudolf Vlasák.

Jen pětina firem nesleduje zneužívání pracovní doby. 2011. *Profit.cz* [on-line]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www.profit.cz/clanek/jen-petina-firem-nesleduje-zneuzivani-pracovni-doby.aspx>

JOHNSON-LAIRD, P. N. 1983. Mental models. *Cognitive science series*, 6. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0674-5688-15.

JONES, G. F. 2009. An inquiry-based learning approach to teaching information retrieval. *Information Retrieval*, **12**(2), 148-161. ISSN 1386-4564.

KAUPPILA, P., S. E. BELANGER a L. ROSENBLUM. 2006. Merge Everything It Makes Sense to Merge: The History and Philosophy of the Merged Reference Collection at the Dr. Martin Luther King, Jr. Library in San Jose, California. *Collection Management*, **31**(3), 33-57. ISSN 0146-2679.

KIPNIS, D. G. a G. M. CHILDS. 2004. Educating Generation X and Generation Y: Teaching Tips for Librarians. *Medical Reference Services Quarterly*, **23**(4), 25-33. ISSN 0276-3869.

KIRRIEMUIR, J. a A. MCFARLANE. 2004. *Literature Review in Games and Learning*. Report 8. Bristol: NESTA Futurelab. ISBN 978-0954-4695-66.

KLEGA, V. 2011. Internet bližší než partner? *Chip.cz* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupný z: <http://www.chip.cz/novinky/internet/2011/06/internet-blizsi-nez-partner>

Knihovna Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. 2011. In: *Facebook* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.facebook.com/knihovna.utb>

Knihovní řád školní knihovny: návrh textu vzorového knihovního řádu. 2005. In: *Informační gramotnost: 3. sborník příspěvků z konference, konané 2. prosince 2004 v Moravské zemské knihovně* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 146-155 [cit. 2011-08-18]. ISBN 80-7051-160-5. Dostupné z:

- http://kramerius.mzk.cz/search/item.jsp?pid=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&pid_path=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&path=periodical&format=&q=&q=document_type:%22periodical%22
- KOBZINA, N. G. 2010. A Faculty—Librarian Partnership: A Unique Opportunity for Course Integration. *Journal of Library Administration*, **50**(4), 293-314. ISSN 0193-0826.
- KOLB, K. J. a J.R. AIELLO. 1997. Computer-Based Performance Monitoring and Productivity in a Multiple Task Environment. *Journal of Business and Psychology*. **12**(2), 189-204. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable25092588>
- KŘEPINSKÁ, B. 2010. Nebýt v tom sám. In: *Duha*. **24**(2), 13-15. ISSN 0862-1985.
- LANDOVÁ, H. 2008. *Vzdělávací aspekty informační vědy a informační profese*. Praha. 161 s., 41 s. příl. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí disertační práce PhDr. Richard Papík, Ph.D.
- Layar [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z: <http://www.layar.com/>
- LENOUE, M., T. HALL a M. EIGHMY. 2011. Adult Education and the Social Media Revolution. *Adult Learning* [online]. **22**(2), 4-12 [cit. 2011-12-19]. ISSN 1045-1595. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=61018540&site=eds-live>
- LHOTÁK, M. a I. BUREŠOVÁ. 2010. Otevřený přístup k vědeckým informacím a politika otevřeného přístupu. *Akademický bulletin*. č. 11, s. 19-21 [cit. 2011-04-20]. ISSN 1210-9525. Dostupné z: <http://abicko.avcr.cz/2010/11/05/otevreny-pristup-k-vedeckym-informacim.html>
- Licence Creative Commons. 2012. *Creative Commons Česká republika* [online]. © 2012 [cit. 2012-02-05]. Dostupné z: <http://www.creativecommons.cz/>
- LIPPINCOTT, J. K. 2010. Information Commons: Meeting Millennials' Needs. *Journal of Library Administration*, **50**(1), 27-37.
- Listina základních práv a svobod. [1998]. *Parlament České republiky: Poslanecká sněmovna* [online]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- LIVINGSTONE, S., L. HADDON, A. GÖRZIG a K. ÓLAFSSON. 2011. *Risks and safety on the internet: The perspective of European children* [online]. London: LSE, [cit. 2011-06-30]. ISSN 2045-256X. Dostupné z: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20Online%20reports.aspx>
- Location-based service. 2011. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, [cit. 2011-07-19]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Location-based_service
- MALONE, T. W. 1981. Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*. **5**(4), 333-369. ISSN 0364-0213.
- MANUEL, K. 2005. National History Day: an opportunity for K-16 collaboration. *Reference Services Review*, **33**(4), 459-486. ISSN 0090-7324.
- MAYRING, P. 2002. Anhang: 1. Stellungnahme der Experten. In: Ch. Schiersmann und J. Busse und D. Krause. *Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien : Studie im Auftrag des Forums Bildung: Workshop am 14. September 2001 in Berlin*. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung, s. 74-77. ISBN 3-934850-23-5.

- MEDKOVÁ, M. 2004. Školní informační středisko Obchodní akademie a SOŠ a VOŠ ve Valašském Meziříčí. In: *Informační gramotnost: 2. Sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2003 v Moravské zemské knihovně* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 135-148 [cit. 2011-08-18]. ISBN 80-7051-155-9.
Dostupné z: http://kramerus.mzk.cz/search/item.jsp?pid=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&pid_path=644c2243-f4f5-11df-b0f1-0050569d679d&path=periodical&format=&q=&fq=document_type:%22periodical%22
- Metodický pokyn Ministerstva kultury ČR k vymezení standardu veřejných knihovnických a informačních služeb poskytovaných knihovnami zřizovanými a/nebo provozovanými obcemi a kraji na území České republiky. 2005. *Knihovnický institut NK ČR* [online]. Praha: Ministerstvo kultury ČR, [cit. 2011-08-15]. Dostupné z: http://knihovnam.nkp.cz/sekce.php3?page=03_Leg/01_LegPod/MetodVKIS.htm
- Metodika II.* [online]. [2011]. Praha: VÚP. ISSN 1802-4785.
Dostupné z: <http://www.rvp.cz>
- Minimalizace šikany* [online]. 2010. [cit. 2011-06-30]. Tiskové zprávy.
Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/pro-media>
- NARASIMHAN, N. 2010. The Evolution of Social Search. *Optimism Online* [online]. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://nityan.files.wordpress.com/2010/03/socialsearch-meetupmar2010.pdf>
- Národní geoportálu INSPIRE* [online]. 2011. [cit. 2011-07-18].
Dostupné z: <http://geoportal.gov.cz/web/guest/home>
- Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015. 2011. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. Praha: MZV ČR, 28 s. [cit. 2011-08-16]. Dostupné z: http://knihovnam.nkp.cz/sekce.php3?page=03_Leg/01_LegPod/MetodVKIS.htm
- Near Field Communication. 2011. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, [cit. 2011-07-19].
Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Near_Field_Communication
- NEJEZCHLEBOVÁ, J. 2004. Informační centra středních škol. In: *Informační gramotnost*. Brno: Moravská zemská knihovna, s. 104-113. ISBN 80-7051-155-9.
- NEJEZCHLEBOVÁ, J. 2008. Vliv školní knihovny na rozvoj osobnosti mladého člověka a možnosti spolupráce s veřejnými knihovnami. In: *Knihovna – knihovnická revue*. **19**(2), 101-105. ISSN 1801-3252.
- NEJEZCHLEBOVÁ, J. 2010. Dotazník k informačnímu vzdělávání v knihovnách v ČR. In: *Duha*. **24**(2), 11-13. ISSN 0862-1985.
- NEJEZCHLEBOVÁ, J. 2010. Informační vzdělávání ve veřejných knihovnách – nové vize a úkoly. *Čtenář*. **62**(7/8), 270-273. ISSN 0011-2321.
- NETS for students 2007. c1997-2010. *ISTE : International Society for Technology in Education* [online]. [cit. 2010-08-17]. Dostupné z: <http://www.iste.org/standards/nets-for-students/nets-student-standards-2007.aspx>
- OA MPG - Signatories. 2012. *Open Access at the Max Planck Society* [online]. [cit. 2012-02-05]. Dostupné z: <http://oa.mpg.de/lang/en-uk/berlin-prozess/signatoren/>
- O'REILLY, Tim. 2006. Web 2.0 Compact Definition: Trying Again. *O'Reilly Radar* [online]. 12.10.06 [cit. 2012-02-11].
Dostupné z: <http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web-20-compact.html>

- OVERSOCIALIZED. 2010. Social Media Participation Chart. In: *HubSpot Blog* [online]. May 24, 2010, 07:00 AM [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://blog.hubspot.com/blog/tabid/6307/bid/6005/22-Educational-Social-Media-Diagrams.aspx>
- PESLEROVÁ, V. 2009. Informační výchova jinak (líp?). *Knihovnicko-informační zpravodaj U nás*. **19**(3), 10-13. ISSN 0862-9366.
- PHILLIPS, J. C. a T. A. ATWOOD. 2010. Transferring Skills, Transferring Students: A Call To Academic Libraries. *College & Undergraduate Libraries*, **17**(4), 331-348. ISSN 1069-1316.
- PIGLIUCCI, Massimo. 2011. Čas pro kritické myšlení. In: *MF Dnes*. 7. května 2011, Víkend dnes, s. 42- 43.
- PLANKOVÁ, J. 2008. Zdroje informací s otevřeným přístupem. *Ikaros* [online]. **12**(3), [cit. 2011-04-19]. URN-NBN:cz-ik4609. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://www.ikaros.cz/node/4609>
- Podpora informační gramotnosti ve veřejných knihovnách – cesta k budoucnosti*. 2006. Uspořádal Miroslav Ressler ve spolupráci se Zlatou Houškovou. Praha: Národní knihovna ČR, 112 s. ISBN 80-7050-500-1.
- Point of interest. 2011. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation [cit. 2011-07-19]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Point_of_interest
- Rámcový vzdělávací pokyn pro předškolní vzdělávání. 2004. Výzkumný ústav pedagogický v Praze [online]. Praha: VÚP, [cit. 2011-08-15]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/rvp-content/uploads/200.9/12/RVP_PV-2004.pdf
- Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression, Frank La Rue. 2011. *United Nations Human Rights* [on-line]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf
- RUDASILL, L. 2010. Beyond Subject Specialization: The Creation of Embedded Librarians. *Public Services Quarterly*, **6**(2/3), 83-91. ISSN 1522-8959.
- SAFKO, L. a D.K. BRAKE. 2009. *The Social Media Bible*. Hoboken: Wiley, 2009. xviii, 821 s. ISBN 9780470411551
- SANDFORD, R. et al. [2006]. Teaching with Games. *Using commercial off-the-shelf computer games in formal education* [online]. Briston: Futurelab, [cit. 2009-04-30]. Dostupné z: http://www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/TWG_report.pdf
- Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů: Digitální agenda pro Evropu* [online]. 2010. [cit. 2011-06-30]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:REV1:CS:HTML>
- SEDLÁK, J. 2008. Od internetové šikany k sebevraždě. *Computer*. č. 17, s. 10-12. ISSN 1210-8790.
- Sekce pro informační vzdělávání uživatelů. 2011. *SDRUK* [online]. [cit. 2011-08-18]. Dostupné z: <http://www.svkos.cz/sdruk/odborne-sekce/sekce-pro-informacni-vzdelavani-uzivatelu/>

- SHEPHERD, C. 2011. Does Social Media Have a Place in Workplace Learning?. *Strategic Direction* [online]. 27(2), 3-4 [cit. 2011-12-19]. ISSN 0258-0543. DOI: 10.1108/02580541111103882
- SCHANK, R. 2005. *Lessons in Learning, e-Learning, and Training*. San Francisco, Calif.: Pfeiffer. ISBN 978-0787-9766-68.
- SCHRADER, P., D. ZHENG a M. YOUNG. 2006. Teachers' perceptions of video games: MMOGs and the future of preservice teacher education. *Innovate: Journal of Online Education*. 2(3), [cit. 2009-04-30]. ISSN 1552-3233.
Dostupné z: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=125>
- SILLMEN, David. 2010. Sociální síť: Výhody se mění v nebezpečí. *Magazín Stahuj.cz* [online]. 10. 02. 2010 [cit. 2012-01-13]. Dostupné z: <http://magazin.stahuj.centrum.cz/socialni-site-vyhody-se-meni-v-nebezpeci/>
- SimpleGeo* [online]. 2011. [cit. 2011-07-18]. Dostupné z WWW: <https://simplegeo.com/>
- SLAVÍK, R. 2009. *Analýza skupinové diskuse*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogické a školní psychologie. Vedoucí diplomové práce Zuzana Hadj-Mousová.
- ŠLERKA, J. 2011. O sentiment analýze bez sentimentu aneb jeden malý experiment. *Lupa.cz* [online]. č. 1 [cit. 2011-07-15]. ISSN 1213-0702.
Dostupný z: <http://www.lupa.cz/clanky/o-sentiment-analyze-bez-sentimentu-aneb-jeden-maly-experiment/>
- SQUIRE, K. 2004. *Replaying history: Learning World History through playing Civilization III*. Indianapolis: Indiana University. PhD thesis.
- SQUIRE, K. 2005. *Game-Based Learning: Present and Future State of the Field* [online]. [Saratoga Springs, NY]: MASIE Center e-Learning CONSORTIUM, [cit. 2007-06-06].
Dostupné z: http://elearning.fe.up.pt/documentos/e-learning-geral/Game-Based_Learning.pdf
- Stanovisko č. 1/2008. 2008. *Úřad pro ochranu osobních údajů* [on-line]. [cit. 2011-07-17].
Dostupné z: http://www.uoou.cz/files/stanovisko_2008_1.pdf
- STEEL, J. L. et al. 1997. Rozvíjení kritického myšlení. *RWCT*.
- STERNE, J. 2010. *Social Media Metrics: How to measure and optimize your marketing investment*. Hoboken: Wiley, xxxi, 240 s. ISBN 978-0-470-58378-4.
- Strategie celoživotního učení ČR. 2007. *Knihovnický institut NK ČR* [online]. Praha: MŠMT, 84 s. [cit. 2011-08-18].
Dostupné z: http://knihovnam.nkp.cz/sekce.php3?page=03_deklarace.htm
- SUBER, P. 2007. *Timeline of the Open Access Movement : formerly called the Timeline of the Free Online Scholarship Movemen* [online]. Richmond: Earlham College. Last revised, September 17, 2007 [cit. 2011-04-21].
Dostupný z: <http://www.earlham.edu/~peters/fos/timeline.htm>
- SVOBODOVÁ, E. 2010. Sekce SDRUK pro informační vzdělávání uživatelů se představuje. *Duha* [online]. č. 2 [cit. 2011-06-16]. ISSN 1804-4255.
Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/sekce-sdruk-pro-informacni-vzdelavani-uzivatelu-se-predstavuje>

The state of computer privacy: Steganos 2008 survey into PC security. 2008. *Steganos* [online]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: http://www.steganos.com/uploads/media/Steganos_Press_Release_2008-10-24_SurveyPCUsersGraphicsWhitePaper.pdf

Trend MicroTM je zakládajícím členem ICSPA. 2011. *ICT Security* [online]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www.ictsecurity.cz/sk/security-bezpenos/trend-microtm-je-zakladajicim-lenem-icspa.html>

University of Nottingham. 2006-2010. *OpenDOAR – The Directory of Open Access Repositories* [online]. Southampton. [cit. 2011-04-20]. Dostupné z: <http://www.opendoar.org>

University of Nottingham. 2006-2010. *Statistics for the 915 publishers on this list* [online]. Nottingham: SHERPA/RoMEO. [cit. 2011-04-16]. Dostupné z: <http://www.sherpa.ac.uk/romeo/statistics.php>

Úřad pro ochranu osobních údajů [online]. c2000-2011. Praha: Úřad pro ochranu osobních údajů, [cit. 2007-10-09]. Dostupné z: <http://uouu.cz/uouu.aspx>

Ústavní soud zrušil část zákona o elektronických komunikacích. 2011. *Ústavní soud České republiky* [on-line]. Brno: Ústavní soud ČR, 31. března 2011 [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://www.concourt.cz/clanek/5068>

VÁCLAVÍK, Lukáš. 2010. *Cnews.cz* [online]. [cit. 2011-08-20]. V Plzni fungují bezkontaktní platby mobilem. Dostupné z: <http://www.cnews.cz/v-plzni-funguji-bezkontaktni-platby-mobilem>

Věkové složení obyvatelstva v roce 2010. 2011. *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad. [cit. 2011-07-15]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/p/4003-11>

VÍTŮ, M. 2006. Volný přístup k vědeckým informacím – co přinese knihovnám a kdo ho zaplatí? In: *INFORUM 2006 : 12. ročník konference o profesionálních informačních zdrojích, Vysoká škola ekonomická, Praha, 23.-25. května 2006* [online]. Praha: Albertina icome Praha, [cit. 2011-04-30]. Dostupné z: http://www.inforum.cz/inforum2006/pdf/Vitu_Martin.pdf

Vyhláška č. 485/2005 Sb., o rozsahu provozních a lokalizačních údajů, době jejich uchovávání a formě a způsobu jejich předávání orgánům oprávněným k jejich využívání [on-line]. 2005. In: *Sbírka zákonů*, [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/micr/files/205/sb169_05.pdf

VYMĚTAL, J. a M. VÁCHOVÁ. 2000. *Úvod do studia odborné literatury*. Praha: Nakladatelství Orac. ISBN 80-86199-19-3.

Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech v letech 2005–2010. 2010. *ČSÚ* [online]. [cit. 2011-06-30]. Dostupné z: http://czso.cz/csu/redakce.nsf/i/domacnosti_a_jednotlivci

WEINER, S. A., T. DOAN a H. KIRKWOOD. 2010. The Learning Commons as a Locus for Information Literacy. *College & Undergraduate Libraries*, **17**(2/3), 192-212. ISSN 1069-1316.

WEISS, S. a W. MULLER. 2008. The Potential of Interactive Digital Storytelling for the Creation of Educational Computer Games. *Lecture Notes in Computer Science*. Vol. 5093, s. 475-486. ISSN 0302-9743.

WESTIN, A. 1967. *Privacy and Freedom*. New York: Atheneum.

ZADRAŽILOVÁ, I. 2009. *Nebezpečí zneužití osobních informací v době globálního monitoringu s přihlédnutím k možností ochrany soukromí*. Brno, 143 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav české literatury a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce PhDr. Michal Lorenz.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. 2009. In: *BusinessCenter.cz* [on-line]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://business.center.cz/business/pravo/zakony/trestni-zakonik/>

Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. 2009. *Úřad pro ochranu osobních údajů* [on-line]. [cit. 2011-07-17].

Dostupné z: <http://www.uoou.cz/uoou.aspx?menu=4&submenu=5>

Zákon č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím. 2008. *Vláda České republiky* [on-line]. [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/nejdulezitejsi-predpisy/zakon_106_1999.pdf

Zákon č. 127/2005 Sb., o elektronických komunikacích a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o elektronických komunikacích) [on-line]. 2005. In: *Sbírka zákonů*, [cit. 2011-07-17]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/micr/files/205/zoek.pdf>

Zákon č. 480/2004 Sb., o některých službách informační společnosti. 2007. *Úřad pro ochranu osobních údajů* [on-line]. [cit. 2011-07-17].

Dostupné z: www.uoou.cz/uoou.aspx?menu=23&submenu=25

Zaniklé obce a objekty [online]. 2011. [cit. 2011-07-18].

Dostupné z: <http://www.zanikleobce.cz/>

ZBIEJCZUK, A. 2007. *Web 2.0 – charakteristika a služby*. Brno, 71 s.

Dostupné z: http://www.zbiejczuk.com/adam/zbiejczuk_web20.pdf. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra mediálních studií.

ZBIEJCZUK, A. 2011. Egon Bondy. In: *Facebook* [online]. [cit. 2011-07-15].

Dostupné z: <http://www.facebook.com/egonbondy>

PŘEHLED ZKRATEK

Zkratka	Význam zkratky
AKVŠ	Asociace knihoven vysokých škol ČR
AMO	Asociace pro mezinárodní otázky
API	Application Programming Interface
AR	Augmented Reality
ASEP	Automatizovaný systém evidence publikací
AV ČR	Akademie věd České republiky
BBS	Bulletin Board System
CIANT	Mezinárodní centrum pro umění a nové technologie
ČR	Česká republika
DGBL	Digital Game-Based Learning
EIZ	elektronické informační zdroje
EU	Evropská unie
FBML	Facebook Markup Language
FF	Filozofická fakulta
GPS	Global Positioning System
ICT	informační a komunikační technologie
INSPIRE	Infrastructure for Spatial Information in Europe
ISC	informační a studijní centrum
IVIG	Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost
IVU	Informační vzdělávání uživatelům
KISK	Kabinet informačních studií a knihovnictví
KNAV	Knihovna Akademie věd ČR
LBS	Location-Based Services
LMS	Learning Management System
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MU	Masarykova univerzita
MZK	Moravská zemská knihovna
NAKI	Program aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity
NAKLIV	Národní klastr informačního vzdělávání
NFC	Near Field Communication
OA	Open Access
PARTSIP	Partnerská síť informačních profesionálů
PR	Public Relations
QR	Quick Response
RPG	Role-Playing Games
RSS	Really Simple Syndication
SDRUK	Sdružení knihoven
SKIP	Svaz knihovníků a informačních pracovníků
SNM	Studia nových médií
SSD	Solid-State Drive
SVK	Studijní a vědecká knihovna
ÚISK	Ústav informačních studií a knihovnictví
UK	Univerzita Karlova
VKIS	Veřejné knihovnické a informační služby
VPK	Virtuální polytechnická knihovna
XML	Extensible Markup Language

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1-1 Schéma prvků systému informačního vzdělávání.....	24
Obrázek 1-2 Dr. Martin Luther King Library (San José, California, USA): ukázka spolupráce mezi San José (Cal., USA) a San José University	26
Obrázek 4-1 WWW stránka Creative Commons.....	51
Obrázek 4-2 Signatáři Berlínské deklarace.....	54
Obrázek 4-3 WWW stránka dotačního programu AV ČR	58
Obrázek 5-1 Kompetence pro život v informační společnosti.....	63
Obrázek 5-2 Kompetence pro 21. století	63
Obrázek 5-3 Pyramida novomediálních kompetencí, vizualizace dle konceptu Philippa Mayringa.....	64
Obrázek 5-4 Mediální gramotnost jako zastřešující pojem	65
Obrázek 7-1 Social Media Participation Chart	88
Obrázek 7-2 Social Media Proces v. 1.0.....	89
Obrázek 7-3 Představení služby EDD z databáze Ingenta Connect formou komiksu	90
Obrázek 7-4 Představení databází pro jednotlivé obory prostřednictvím Infografik	90
Obrázek 7-5 Představení fungování Meziknihovní výpůjční služby formou fotorománu	91
Obrázek 7-6 Snaha přimět studenty používat elektronický katalog prostřednictvím akce Book hunters.....	92
Obrázek 8-1 Základní vzhled Ataxo Social Insideru	100
Obrázek 9-1 Herní rozhraní Evropa 2045, ovládání ministra životního prostředí .	106
Obrázek 10-1 Ukázka z výstupu aplikace Layar	123

SEZNAM GRAFŮ

Graf 3-1 Absolvování školení o informačním vzdělávání a informační gramotnosti	43
Graf 3-2 Počet akcí pro jednotlivé cílové skupiny. Výsledky dotazníků	44
Graf 3-3 Obsah informačního vzdělávání podle odpovědí knihoven v dotazníku ...	45
Graf 3-4 Využívání webových stránek knihoven při lekcích informačního vzdělávání v různých typech knihoven podle výsledků dotazníku.....	46
Graf 4-1 Důvody vědeckého publikování	53
Graf 6-1 Náзор respondentů výzkumu ohledně jejich informačního soukromí	78
Graf 6-2 Nejběžnější formy zneužívání informačních technologií ve firmách	79
Graf 9-1 A1 Jak bys hru celkově ohodnotil/a?	108
Graf 9-2 A2 Jaký má podle tebe hra význam při výuce?.....	108
Graf 9-3 A3 Máš pocit, že jsi se při hře něco naučil/a?	108
Graf 9-4 B1 Jak těžké pro tebe bylo hru úspěšně hrát?	109
Graf 9-5 B2 Jak pro tebe bylo těžké pochopit pravidla hry ?	109
Graf 9-6 B3 Jak pro tebe bylo těžké naučit se hru správně ovládat?	109
Graf 9-7 C1 Nejzajímavější část hry bylo:.....	110
Graf 9-8 C2 Nejvíce informací jsem se dozvěděl/a od/z:	110
Graf 9-9 E Je pro tebe přínosné/důležité, že se hraje v reálné Evropě?.....	110

REJSTŘÍK

A

akcelometr, 119
 Android, 124
 API, 100, 121
 Arduino, 123, 124
 Ataxo Social Insider, 99
 automatizovaný systém evidence publikací, 58
 autorské právo, 51, 61

B

badge, 120, 121
 Berlínská deklarace, 54, 57
 Bethesda Statement on Open Access Publishing, 54
 bezpečnostní aplikace, 74
 Bing, 99
 blog, 65, 67, 88, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 143
 Bluetooth, 123
 brandpage, 121
 Budapešťská iniciativa, 52, 54
 Bulletin Board System, 119
 Business Intelligence, 98

C

citační analýza, 56
 citační rejstřík, 56
 citování, 35, 56
 Civilization III, 104
 CrossRef, 55
 crowdsourcing, 88

Č

čtenářská gramotnost, 35, 42
 čtenářství, 35

D

data retention, 73
 databáze, 27, 32, 33, 35, 45, 65, 90, 92, 121, 122
 data-mining, 97
 Digital Game-Based Learning, 103–17

Digitální agenda pro Evropu, 61
 digitální knihovna, 52, 55
 digitální kompas, 119, 122
 Dropbox, 71
 důvěryhodnost, 74

E

E-bezpečí, 69
 edukativní potenciál hry, 107
 edutainment, 103
 e-learning, 103
 embed, 87
 etika, 35, 73, 74, 79
 chatiketa, 66
 netiketa, 66
 Europa Universalis, 104
Evropa 2045, 106, 103–17
 Evropská komise, 61, 69
 Evropská unie, 61, 67, 72, 73
 experiment, 107, 112, 115, 116, 117

F

Facebook, 87, 88, 89, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 119, 120, 136
 fond, 28, 53, 55
 Foursquare, 98, 119, 120, 121, 122
 frontální výuka, 115

G

generace Y, 24
 geodatabáze, 121, 122
 Geokarlova, 121
 geotagování, 88
 Ghostsquare, 122
 Google, 53, 93, 99, 119, 120, 122, 124
 Gowalla, 119, 120, 121
 GPS, 98, 119, 122, 124
 Groupon, 120
 gyroskop, 119

H

hodnocení informací, 92
 hodnocení ISI, 56
 hodnocení kvality, 29

I

ICQ, 93
 identifikátor, 55
 impakt faktor, 55
 informační a studijní centrum, 40, 41
 informační bezpečnost, 66–69, 71–82
 informační politika, 71
 informační průmysl, 21
 informační věda, 21
 INSPIRE, 122
 Iuridicum Remedium, 75
 IVU SDRUK, 32–37, 41, 43, 46, 38–47

J

Jednotná informační brána, 35, 45

K

katalog, 32, 33, 41, 44, 46
 Klaboseni.cz, 99
 komunita, 21, 23, 25, 26, 28, 29, 87, 98
 komunitní funkce, 27
 koncepce informačního vzdělávání, 41, 42, 46
 krádež identity, 74
 kritické myšlení, 39, 41, 92
 kybergrooming, 66, 67, 69, 74
 kyberstalking, 66, 74
 kyberšikana, 66, 68, 69, 74, 76

L

Layar, 122, 123
 Learning Management System, 87, 91
 legislativa, 72, 74
 Listina základních práv a svobod, 72
 Location Based Services, 119, 121, 123, 124

M

makreting, 97
 malware, 74, 81
 marketing, 61, 74
 mediální gramotnost, 61–69
 mediální výchova, 63, 67, 69
 metadata, 56
 metodika, 32, 35, 37, 43, 69, 107
 mobilní technologie, 88
 mobilní zařízení, 119, 120, 122
 monitoring sociálních sítí, 95–101
 monitoring uživatelů, 76, 78, 79, 80
 motivace, 73, 98, 103, 113, 114, 117
 Multi-Player Games, 103

N

Národní centrum bezpečnějšího internetu, 5, 69
 Národní strategie globálního vzdělávání na období 2011-2015, 39
 Near Field Communication, 123, 124
 nevyžádaná zpráva, 74
 Ning, 89

O

Open Access, 50–59
 ortografická mapa, 122
 osobní údaj, 61, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76

P

phishing, 74
 podcast, 88, 93
 pravidla bezpečného chování, 75
 projekt Bezpečný internet, 68
 publikační model, 58
 pyramida novomediálních kompetencí, 64

Q

QR kód, 124

R

recenzní řízení, 52, 56
repozitář, 52, 56, 57, 59
Role-Playing Games, 103
rozšířená realita, 88, 121, 122
RSS, 93

S

Serious Games, 104
sexting, 67
SimpleGeo, 121
simulace, 103, 104, 105, 111, 112, 113, 115, 116, 117
Slideshare, 87
Socialbakers, 96, 99
sociální inženýrství, 74
sociální síť, 66, 67, 68, 69, 80, 81, 86–93, 98, 95–101
 geosociální síť, 120, 122
 mobilní sociální síť, 119–24
soukromí, 66, 71–82, 96, 105
správce hesel, 75
státní správa, 74
strategické myšlení, 103
Strategie celoživotního učení v ČR, 39
strojová analýza sentimentu, 100

T

The Sims 2, 104
Trestní zákoník, 73
Twitter, 88, 93, 99, 100, 137

U

úložiště. viz repozitář
Úřad pro ochranu osobních údajů, 72, 75
Usenet, 96

V

Veřejné knihovnické a informační služby, 38
vzdělávací program
 Rámcový vzdělávací program, 32, 39, 69
 Školní vzdělávací program, 33, 39

W

Web 2.0, 93, 95, 96, 139
Webnode, 93
wiki, 88, 92, 93
Wikipedie, 53, 92
World Wide Web, 96
Wunderman Listening Platform, 99

X

XML, 123

Y

YouTube, 87, 88, 92

Z

Zákon o některých službách informační společnosti, 72
Zákon o ochraně osobních údajů, 72, 76
Zákon o svobodném přístupu k informacím, 76
Zaniklé obce, 121
Zoomsphere, 99
zrcadlení, 67

Pavla Kovářová a kolektiv
Trendy v informačním vzdělávání

Vydavatel: Radim Bačuvčík – VeRBuM
(Přehradní 292, 763 14 Zlín 12, Česká republika)

Obálka: Martina Šviráková

Zlín, 2012

1. vydání. 154 stran.

Tisk: Kodiak print, s.r.o., Zlín

www.verbum.name

ISBN 978-80-87500-18-7

T R E N D Y

V INFORMAČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

PUBLIKÁCIA PREDSTAVUJE POHĽAD NA PROBLEMATIKU INFORMAČNÉHO VZDELÁVANIA A VO VZŤAHU K CIEĽOVÝM SKUPINÁM (ŠTUDENTI STREDNÝCH ŠKÔL) I INFORMAČNEJ VÝCHOVY. PRIHLIADAJÚC NA DEFICIT ODBORNEJ LITERATURY VENOVANEJ PROBLEMATIKE INFORMAČNÉHO VZDELÁVANIA PREDSTAVUJE SPRACOVANIE A VYDANIE TAKEJTE PUBLIKÁCIE NESPORNÝ PRÍNOS PRE INFORMAČNÚ A KNIŽNICNÚ VEDU.

PHDr. DANIELA DŽUGANOVÁ

UNIVERZITNÁ KNIŽNICA UNIVERZITY P. J. ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH, SR, RECENZENTKA

BYLO MI POTĚŠENÍM PROSTUDOVAT, ZHODNOTIT A SNAŽIT SE ZDOKONALIT PŘES DESET ZAJÍMAVÝCH RUKOPISŮ POSTIHUJÍCÍCH, ZVLÁŠTĚ V DRUHÉ POLOVINĚ, VELMI MODERNÍ TÉMATA, ZAKONČENÁ I VÝZNAMEM SOCIÁLNÍCH MÉDIÍ.

Doc. MUDr. MILAN ŠPÁLA, CSc.

1. LÉKAŘSKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY, RECENZENT

DLOUHODOBĚ POCIŤUJI URČITOU KONZERVATIVNOST V OBSAHU I FORMĚ INFORMAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, KTERÉ KNIHOVNY V DNEŠNÍ DOBĚ NABÍZEJÍ. ČÁSTEČNĚ JSEM KONZERVATISMUS VNÍMAL JAKO ČEKÁNÍ NA POMOCNOU RUKU, ZPROSTŘEDKOVÁNÍ INFORMACÍ O MOŽNÝCH CESTÁCH A NOVÝCH TRENDECH V OBLASTI INFORMAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. PROTO KDYŽ SE OBJEVILA MOŽNOST PODAT TUTO POMOCNOU RUKU VE FORMĚ INICIOVÁNÍ A PODPORY ZE STRANY PROJEKTU NAKLIV, BYLO ROZHODOVÁNÍ VÍCE NEŽ JEDNODUCHÉ.

MGR. JAN ZIKUŠKA

KABINET INFORMAČNÍCH STUDIÍ A KNIHOVNICTVÍ, MASARYKOVA UNIVERZITA
MANAŽER PROJEKTU NAKLIV

© PAVLA KOVÁŘOVÁ A KOL., 2012

© RADIM BAČUVČÍK – VeRBuM, 2012



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ISBN 978-80-87500-18-7



9 788087 500187 >